

Schüler und Meister

Miscellanea Mediaevalia

Veröffentlichungen des Thomas-Instituts
der Universität zu Köln

Herausgegeben
von Andreas Speer

Band 39
Schüler und Meister

De Gruyter

Schüler und Meister

Herausgegeben
von Andreas Speer und Thomas Jeschke

De Gruyter

ISBN 978-3-11-046146-6
e-ISBN (PDF): 978-3-11-046177-0
e-ISBN (EPUB): 978-3-11-046170-1
ISSN 0544-4128

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2016 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Einbandentwurf: Christopher Schneider, Berlin

Satz: Meta Systems Publishing & Printservices GmbH, Wustermark

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

♻ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

www.degruyter.com

Vorwort

Im Mittelpunkt des vorliegenden 39. Bandes der ‚Miscellanea Mediaevalia‘, der auf die 39. Kölner Mediaevistentagung vom 9. – 12. September 2014 zurückgeht, stehen das Verhältnis von Schüler und Meister und daran anknüpfend die verschiedenen Formen der Weitergabe von Erfahrung und Wissen sowie dessen Rezeption und Transformation in den unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen in jenem Jahrtausend, das wir – allein aus abendländischer Sicht – gewöhnlich Mittelalter nennen, wie wenig zutreffend diese Epochenkategorie mit Blick auf die kulturelle Vielfalt und Weite des betreffenden Zeitraumes auch sein mag. Das verdeutlicht auch dieser Band, der in elf Sektionen zentrale Aspekte der Vermittlungs- und Transferprozesse und der diese tragenden Praktiken und Techniken der Kompetenz- und Wissensvermittlung aus der spezifischen Sicht des Schüler-Meister-Verhältnisses über Sprach- und Kulturkreise hinweg behandelt.

Damit folgt der Band der Idee der Kölner Mediaevistentagungen, die seit dem Jahr 1950 zunächst jährlich, seit 1968 im Zweijahresrhythmus Mediävistinnen und Mediävisten aus allen Disziplinen und aus allen Regionen der Welt zusammenbringen, um eine zentrale Themenstellung aus verschiedensten systematischen, historischen und methodischen Gesichtspunkten zu beleuchten und gemeinsam zu diskutieren. Hierbei galt bereits frühzeitig die besondere Aufmerksamkeit den interkulturellen Beziehungen eines in Wahrheit vielsprachigen, multikulturellen und auch religiös pluralen ‚Mittelalters‘, das nicht nur Lateinisch, sondern auch Griechisch, Arabisch und Hebräisch spricht und eine mannigfaltige volkssprachliche Kultur hervorbringt. Wie fruchtbar und notwendig eine solche erweiterte Perspektive auf das ‚Mittelalter‘ genannte Millennium ist, zeigt auch der vorliegende Band, der die Diskussionen der 39. Kölner Mediaevistentagung dokumentiert und fortschreibt. Zusammen mit den Beiträgen des vorgelagerten internationalen Kolloquiums, das inzwischen ebenso wie der öffentliche Abendvortrag eine gute Tradition der Mediaevistentagung ist, ergibt sich ein breites Spektrum an Themen und Fragestellungen; hiervon zeugen die in elf Sektionen zusammengefassten insgesamt 38 Beiträge dieses Bandes. Den Autorinnen und Autoren sei an dieser Stelle herzlich für Ihre Mitarbeit in allen Phasen der Redaktion und der Drucklegung gedankt.

Offensichtlich hat das Thema einen Nerv getroffen, denn so viele Vorschläge für Beiträge haben wir schon lange nicht mehr erhalten. Somit hat sich auch im September 2014 die Kölner Mediaevistentagung wiederum als Ideenlabor erwiesen. Hierzu trägt nicht zuletzt der weitgespannte Freundeskreis bei, aus dem alle

zwei Jahre mehr als zweihundert Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus allen Teilen Europas und der Welt nach Köln kommen. So wird unsere Tagung selbst zur Plattform für zahllose Forschungsaktivitäten. Tradition hat seit 2006 das Treffen der European Graduate School for Ancient and Medieval Philosophy (EGSAMP) im Anschluss an das Internationale Kolloquium am Vorabend der Tagung. Diese Idee eines offenen europäischen Forschungsraums gilt es gerade auch mit Blick auf die Nachwuchswissenschaftler angesichts der gegenwärtigen politischen Irritationen offensiv zu verteidigen und fortzuentwickeln.

Sehr froh waren wir ferner über die Fortführung einer langjährigen Tradition: der Kooperation mit einem der Kölner Museen. Anlässlich der 39. Kölner Mediaevistentagung fand die den „Künsten“ gewidmete Nachmittagssektion erstmals im MAKK statt, dem Museum für angewandte Kunst. Wer es nicht kennt, dürfte überrascht sein: über die Architektur, die zu dem Ensemble an hervorragender Architektur aus den 1960er Jahren in Köln gehört, das zum Glück vor dem Abriss bewahrt worden ist, vor allem aber über die Sammlung, die auch mittelalterliche Handwerkskunst umfasst. Mein Dank gilt an dieser Stelle nochmals der Direktorin Frau Dr. Petra Hesse und Frau Monika Pfeil für die hervorragende Zusammenarbeit.

Zu den unerlässlichen Voraussetzungen der Kölner Mediaevistentagung und somit auch für das Zustandekommen dieses Bandes der ‚Miscellanea Mediaevalia‘ zählt die großzügige Unterstützung der Tagung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und durch die Otto Wolff-Stiftung. Hierfür danken wir auch im Namen aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Herzen.

Die Vorbereitung und die Durchführung unserer mediävistischen Biennale lagen auch bei der 39. Kölner Mediaevistentagung wiederum in den ebenso engagierten wie bewährten Händen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Thomas-Instituts. In diesem Zusammenhang gilt unser Dank vor allem Jochen Baumbach für den großen Einsatz bei der Tagungsorganisation sowie Frau Petra Abendt, die seit vielen Jahren das Tagungssekretariat leitet, und Herrn Dipl.-Bibliothekar Wolfram Klatt, der während der Tagung nicht nur die Bücheraussstellung organisiert. Auch bei den redaktionellen Arbeiten für diesen Band konnten wir uns auf die Expertise und auf den Einsatz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Thomas-Instituts verlassen. Namentlich genannt seien Lee Klein, Dr. Maxime Mauriège, Dr. Diana Di Segni und Dr. Carsten Schliwski. Herzlich danken wir an dieser Stelle zudem David Metternich und Richard Knorr für die Registerarbeit, die bekanntlich immer unter Zeitdruck stattfindet.

Auch dieses Mal gilt der abschließende Dank der Herausgeber dem Verlag Walter de Gruyter, namentlich Frau Dr. Getrud Grünkorn sowie Frau Katja Brockmann, für die stets gute Zusammenarbeit und für die hervorragende Ausstattung des Bandes.

Köln, im Juni 2016

Andreas Speer
Thomas Jeschke

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Inhaltsverzeichnis	VII
ANDREAS SPEER (Köln)	
Schüler und Meister	XI
I. Lernen – Erkenntnis – Bildung	
WOUTER GORIS (Amsterdam)	
The Empirical and the Transcendental – Stoic, Arabic, and Latin Medieval Accounts of ‘Our’ Common Knowledge	3
MARTIN PICKAVÉ (Toronto)	
Some Later Medieval Responses to the Paradox of Learning	21
CATHERINE KÖNIG-PRALONG (Freiburg im Breisgau)	
Rhetorik gegen Spekulation. Ein Antagonismus der scholastischen Bildungsgeschichte	45
II. Schüler-Meister-Verhältnisse	
RUEDI IMBACH (Paris)	
Dante als Schüler und Lehrer	61
Ueli ZAHND (Basel)	
Der Dank an die Meister. Anmerkungen zu einigen <i>gratiarum actiones</i> spätmittelalterlicher Sentenzenlesungen	81
SILVIA NEGRI (Freiburg im Breisgau)	
Zur Demut beim Lehren und Lernen	107
ISABELLE MANDRELLA (München)	
Meisterinnen ohne Schüler: Philosophierende Frauen im Mittelalter	135
III. Dominikanische Schüler und Meister	
HENRYK ANZULEWICZ (Bonn)	
Albertus Magnus und seine Schüler. Versuch einer Verhältnisbestimmung	159

ALESSANDRO PALAZZO (Trento)	
Ulrich of Strasbourg's Philosophical Theology. Textual and Doctrinal Remarks on 'De summo bono'	205
ANDREA A. ROBIGLIO (Leuven)	
Wenn ein ‚weiser Meister‘ ein Heiliger wird: Die Figur des Thomas von Aquin und das Lehren und Studieren im 14. Jahrhundert	243
FREIMUT LÖSER (Augsburg)	
Meister Eckhart und seine Schüler. Lebemeister oder Lesemeister?	255
WALTER SENNER OP (Roma)	
Meister Eckhart und Heinrich Seuse: Lese- oder Lebemeister – Student oder geistlicher Jünger?	277

IV. Pariser Schulen im 14. Jahrhundert

WILLIAM O. DUBA (Nijmegen)	
Masters and Bachelors at Paris in 1319: The <i>lectio finalis</i> of Landolfo Caracciolo, OFM.	315
Appendix: Landolfo Caracciolo, 'In tertium librum Sententiarum', d. 40, q. unica, edd. CHRIS SCHABEL/WILLIAM O. DUBA	366
MAREK GENSLEK (Łódź)	
<i>Secutus sum doctrinam Scoti</i> . Antonius Andreae's Interpretation of Duns Scotus	371

V. Lehrer und Schüler in Byzanz

JOHANNES NIEHOFF-PANAGIOTIDIS (Berlin)	
Le système éducatif à Byzance ou «pourquoi les Byzantins n'ont pas développé une formation universitaire comme en Occident»?	389
GEORGI KAPRIEV (Sofia)	
Lehrer und Schüler in der geistlichen und geistigen Kultursituation von Byzanz	407
SMILEN MARKOV (Veliko Turnovo)	
Symbolic Theology as Didactic (The Concept of Theophanes of Ni- caea)	423

VI. Schüler und Meister in der jüdischen Tradition

JEAN-PIERRE ROTHSCILD (Paris)	
Élitisme ou généralité du savoir selon quelques commentateurs sefardis du traité Avot de la Michna, du XII ^e au XVI ^e siècle	441

MAURO ZONTA (Roma)	
Disciples and Masters in Late Medieval Jewish Philosophical Schools in Provence and Italy (14 th –15 th Centuries): The Cases of Levi Ben Gershom and Judah Messer Leon	467
YOSSEF SCHWARTZ (Tel Aviv)	
Imagined Classrooms? Revisiting Hillel of Verona's Autobiographical Records	483
JOSEPH SHATZMILLER (Durham)	
Apprenticeship or Academic Education: The Making of Jewish Doctors	503
CARSTEN SCHLIWSKI (Köln)	
Der Meister als Schüler und der Schüler als Meister. Zur Methodik des maimonidischen Kommentares zu den Aphorismen des Hippokrates	511

VII. Lehren und Lernen im arabischen Kontext

RAPHAELA VEIT (Köln)	
Avicennas Ta'liqāt: Textgenese und Schülertradition	525
FOUAD BEN AHMED (Rabat)	
Three Masters and One Disciple: Ibn Ṭumlūs's Critical Incorporation of al-Fārābī, al-Ġazālī, and Ibn Rušd	537
SALLY P. RAGEP (Montreal)	
The Teaching of Theoretical Astronomy in Pre-modern Islam: Looking Beyond Individual Initiatives	557
ATANAS SHINIKOV (Sofia)	
To Flog or Not to Flog? On Instructive Uses of Violence in Muslim Pedagogy and Education	569

VIII. Autodidaktik

ANGELIKA KEMPER (Klagenfurt)	
Lernen ohne Meister. Gedächtnislehren als autodidaktische Dokumente in Traktaten um 1500	593
NADJA GERMANN (Freiburg im Breisgau)	
Learning by Oneself: 'Ḥayy ibn Yaqzān', Autodidacticism, and the Autonomy of Reason	613

IX. Literarische Konstruktion von Meisterschaften

SITA STECKEL (Münster)	
Charisma and Expertise. Constructing Sacralized Mastership in Northern and Western Europe, c. 800–1150	641

FRANZISKA WENZEL (Köln)

- Transpersonale Meisterschaft. Zu einem diskursiven und gattungsgeschichtlich relevanten Prinzip spätmittelalterlicher Sangspruchüberlieferung 681

JÜRGEN MIETHKE (Heidelberg)

- Der ‚Dialogus‘ Ockhams als Fiktion eines Lehrgesprächs zwischen Lehrer und Schüler 705

X. Lernen durch Erfahrung

SABINE VON HEUSINGER (Köln)

- Gesellen und Meister im Handwerk 723

HUBERTUS GÜNTHER (München)

- Der Architekt ohne Ausbildung als Normalfall in der italienischen Renaissance 745

FELIX DIERGARTEN (Basel)

- Circa artis experientiam laborare*. Spätmittelalterliche Musikunterweisung zwischen Wissenschaft und Handwerkslehre 761

XI. Herrschaftsdidaktik

HANS-JOACHIM SCHMIDT (Freiburg)

- Lehre zu regieren. Anweisungen von König Alfons X. von Kastilien an seinen Nachfolger 779

VÁCLAV DRŠKA (Praha)

- Geistlicher und Herrscher. Die Rolle des chronistisch-didaktischen *exemplum* in der Gestaltung des mittelalterlichen *regnum* 797

BRIGITTE STARK (Bonn)

- Der König als Lehrmeister. Untersuchungen zu den ‚Enseignements à Philippe‘ Ludwigs IX. 809

IVAN HLAVÁČEK (Praha)

- Schüler und Meister und Meister und Schüler in der frühen böhmisch-tschechischen Reformation 829

- Summaries 851

- Verzeichnis der Handschriften 869

- Verzeichnis der Frühdrucke 871

- Namenregister 873

Schüler und Meister

ANDREAS SPEER (Köln)

Im Mittelpunkt aller Vermittlungs- und Transferprozesse stehen Praktiken und Techniken der Kompetenz- und Wissensvermittlung. Ausgangspunkt und Grundlage der daraus erwachsenden kulturformierenden Dynamik ist jedoch keine kulturspezifische, sondern eine allgemeine Eigenschaft menschlichen Tätigseins, das im Unterschied zu dem rein naturhaften Tätigsein als „*techné*“ oder „*ars*“ bezeichnet wird – ein Begriff, der seiner ursprünglichen Bedeutung nach den gesamten Bereich menschlichen Tätigseins bezeichnet. Der betroffene Akteur verdankt sein Können und Wissen einer spezifischen Kunstfertigkeit, die einerseits mit der Erfahrung anhebt, andererseits aber immer schon etwas vorauszusetzen scheint, das die Generierung von Erfahrung selbst erst ermöglicht. Bereits Aristoteles hat diesen Zusammenhang zwischen Erfahrung und einem bestimmten Vorauswissen auf vielfache Weise methodisch und sachlich zu explizieren versucht. So bindet er gleich zu Beginn seiner ‚*Analytica Posteriora*‘ alles auf Vernunft beruhende Lehren und Lernen an eine vorangehende Erkenntnis (Anal. Post., A 71a1–2). Dieser Eröffnungssatz der ‚Zweiten Analytiken‘ markiert die ganze Komplexität des in der Folgezeit immer wieder diskutierten Zusammenhangs zwischen Lernen und Lehren einerseits und dem hierfür erforderlichen Vorauswissen. Jeder Begriff – wenn man der lateinischen Begriffskette folgt, sind dies *doctrina*, *disciplina*, *intellectiva*, *praeexistens*, *cognitio* – eröffnet je für sich und erst recht in der Kombination mit den anderen Begriffen sogleich ein ganzes Cluster an zentralen epistemischen Fragen, die in einer ersten Sektion an den Anfang des vorliegenden Bandes gestellt werden, die sich jedoch auch in den übrigen Beiträgen in den unterschiedlichsten Artikulationen finden.

Der durch Aristoteles exemplarisch skizzierte Zusammenhang besteht vor allem dann, wenn Erfahrung dem kontingenten und bloß situativen Lernen entwächst und zu einer auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten basierenden Expertise wird oder gar die Form des Wissens annimmt. Das geschieht nur selten spontan, und solche spontanen Lerneffekte bleiben – das zeigt unsere Lebenserfahrung – in Zahl, Umfang und Reichweite notwendig beschränkt. Daher bedarf es eines anderen Erfahrungszusammenhangs, den wir gewöhnlich als Lernen bezeichnen. Lernen ist eine Form vermittelter und verdichteter Erfahrung – oftmals über viele Generationen, ja über Jahrzehnte und Jahrhunderte hinweg, basierend auf Erfahrungen vieler. Diese verdichtete und vermittelte Erfahrung prägt unsere Lebenswelt, die sich – nicht zuletzt aufgrund dieser in aller Knappheit skizzierten Dynamik – stetig verändert, angetrieben durch einen Aufwuchs

an Expertise und an Wissen, der alle Lebensbereiche durchzieht und nachhaltig transformiert. Hierbei scheint die Zunahme an Expertise und Wissen die damit einhergehenden Verluste in der Summe mehr als nur zu kompensieren.

Diese Art von Expertise und von Wissen – gleich ob sie auf ein äußeres Objekt, auf einen durch Kunstfertigkeit hervorgebrachten Gegenstand bezogen ist oder in einer bestimmten praktischen oder theoretischen Fähigkeit selbst besteht – kann jedoch nicht mehr (oder nur in Teilen) unmittelbar erfahren, sie muss vielmehr erlernt werden. Das gilt unabhängig von Lebensalter und Lebenserfahrung. Insofern ist Lernen ein Existential des Menschen. Folgerichtig ist auch das Schülersein weit mehr als eine bestimmte Entwicklungsstufe in einem Bildungsgang.

Dem Lernen korrespondiert das Lehren: die Weitergabe von Erfahrung und Wissen, und dem Schüler korrespondiert der Lehrer oder der Meister. Im lateinischen Wort „*magister*“ kommen beide Aspekte zusammen. Ein Meister ist derjenige, der nicht nur über Erfahrung, Expertise und Wissen verfügt, sondern dieses auch vermitteln kann. Er kennt nicht nur den betreffenden Sachverhalt, sondern verfügt über ein methodisches Wissen, das die Voraussetzung für die Vermittlung der eigenen Expertise bildet, ohne dass es zu einem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis des Schülers vom Meister käme. Vielmehr wirken Schüler und Meister als gemeinsame Teilhaber an *einer* Wissenschaft oder Kunst. Nicht selten antworten Meister auf die Fragen ihrer Schüler und entwickeln ihre Antworten und Theorien im disputativen Wechselspiel mit diesen. Die „*universitas magistrorum et scholarium*“ hat hier ihren Ursprung. Gerade im universitären Kontext sind es zudem oftmals die Schüler, die als Reportatoren einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung der Lehrmeinung eines Magisters leisten und nicht selten als Bearbeiter dieser Werke Fragen hinsichtlich der Autorschaft aufwerfen. Das gilt im Übrigen nicht nur für den akademischen Raum, sondern auch für Werkstätten aller Art.

Auf diese Weise wird das Schüler-Lehrer-Verhältnis zu einem elementaren Bestandteil jeder höheren Kultur und zu einem Schlüssel für das Verständnis kulturell vermittelter Fertigkeiten und kulturell codierten Wissens. Es bildet somit für den vorliegenden Band den privilegierten Ausgangspunkt, um über die Sprach- und Kulturkreise hinweg nach den individuellen Lebensformen und sozialen Kontexten, nach den diskursiven Praktiken und epistemologischen Implikationen sowie nach den institutionellen Voraussetzungen und dem gesellschaftlichen Rollenverständnis zu fragen.

Hierbei jedoch lässt uns die abstrakte Analyse unbefriedigt. Sosehr sie die allgemeine Struktur des Zusammenhangs von Lernen und Lehren im Spannungsfeld von Erfahrung und Expertise zeigt, so wenig folgt daraus, warum zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Kontext ein ganz bestimmtes Interesse entsteht oder warum dieses abbricht, warum es zu Prozessen der Dynamisierung oder der Beharrung kommt, welche Wege der Vermittlung erfolgreich sind und welchen der Erfolg versagt bleibt. Hier spielen Kontextbedingun-

gen eine Rolle, seien sie persönlicher oder institutioneller, diskursiver oder gesellschaftlicher Natur.

Vor allem sind die unterschiedlichen Formen von Erfahrung und Wissen zu beachten, die unterschiedliche Weisen und Methoden der Aneignung und Vermittlung nach sich ziehen. Dies gilt für den Bereich der Wissenschaften, aber noch mehr für den Bereich der erfahrungsgestützten Kunstfertigkeiten, die nicht abstrakt, d. h. ohne beständigen Rekurs auf die Materialität ihres Gegenstandes erfolgen können. Hier ist größte Vorsicht bei vorschnellen Parallelisierungen oder Ableitungen geboten. Genannt sei ein immer wieder gern gebrauchtes Beispiel: die Parallelisierung von gotischer Architektur, scholastischer Summe und gotischer Schrift¹. Bei aller Faszination für „outillages mentales“ oder „mental habits“ scheint mir hier die Warum-Frage überzogen zu sein: historische Entwicklungen lassen sich nur selten aus der *propter quid*-Perspektive behandeln; die adäquate Antwort auf die Frage, warum sich eine bestimmte Entwicklung so und nicht anders vollzogen hat, ist gemeinhin eine sorgfältige *demonstratio quia*, die in der präzisen Rekonstruktion historischer Positivitäten besteht, die beschreibt, was wie geschehen ist, nicht aber warum dies der Fall ist.

Wie kompliziert der skizzierte Sachverhalt in Wahrheit ist, möge ein Beispiel illustrieren. Die Rede ist von der ‚*Schedula diversarum artium*‘ – einer teils enzyklopädischen teils praxisbezogenen Sammlung von Rezepten und Beschreibungen, von Arbeitsabläufen, Herstellungsprozessen und deren Objekten im breiten Strom der Überlieferung vergleichbarer Quellen seit der Antike, die im 12. Jahrhundert in drei Büchern zusammengefasst und durch drei kunstvolle Prologe eingeleitet wurden, die im Kern eine theologische Interpretation menschlicher Kunstfertigkeit darstellen. Doch diese mit einem Autornamen, nämlich Theophilus Presbyter, verbundene punktuelle Kanonisierung eines komplexen und von äußerst verschiedenen Interessen geleiteten Überlieferungsprozesses hat letztlich keinen Bestand; vielmehr finden sich hinsichtlich Umfang, Geschlossenheit und Aufbau unterschiedliche Modelle der Fortschreibung dieses Textcorpus in stärker praxisbezogene oder enzyklopädisch motivierte Überlieferungszusammenhänge menschlicher Kunstfertigkeit, wobei mit den Prologen auch der Name des fiktiven Autors verschwindet, dem das Buch im 12. Jahrhundert zugeschrieben wurde. An die Stelle eines Handbuchs mittelalterlicher Kunst aus der Feder eines zugleich literarisch begabten genialen Handwerkermonches tritt somit das neue Bild einer offenen Überlieferung, das auf unterschiedlichen theoretischen Niveaus und mit Blick auf unterschiedliche Praxisfelder vermittelte und verdichtete Erfahrung und Expertise und deren Weitergabe mit Blick

¹ Exemplarisch hierzu: E. Panofsky, *Gothic Architecture and Scholasticism*, Latrobe 1951 (dt.: T. Frangenberg [ed.], *Gotische Architektur und Scholastik*. Ins Deutsche übersetzt von H. Willinghöfer, Köln 1989); P. W. Roseman, *Understanding Scholastic Thought with Foucault* (The New Middle Ages), New York 1999. Siehe hierzu auch das Postface von P. Bourdieu zur französischen Ausgabe von E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris 1967, das auf Deutsch erschien in P. Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt 1970, 21974, 125–158.

auf Materialien und Wissenstatbestände integriert. Aus dieser Spannung zwischen Empirie und Modell, zwischen der Ordnung des Einzelnen und der Gesamtstruktur entspringt sodann die Möglichkeit der Vermittlung des einen mit dem anderen: der technischen Ebene mit dem Werkprozess, der Herstellung mit der Bedeutung des jeweiligen Kunstgegenstandes, der handwerklichen Tätigkeit mit dem liturgischen Geschehen, der künstlerischen Kreativität mit der heilsgeschichtlichen Perspektive².

Das Schüler-Meister-Verhältnis betrifft mithin die verschiedenen Formen von erfahrungsbezogener, kunsthandwerklicher und wissenschaftlicher Meisterschaft gleichermaßen und ihre mögliche Verbindung untereinander. Daraus ergeben sich interessante epistemologische Fragen, die den Zusammenhang von *experientia*, *ars* und *scientia* ebenso betreffen wie das Verhältnis von Praxis und Poiesis, von theoretischem und praktischem Wissen, ferner das Verhältnis von *ordo addiscendi* einerseits und *ordo artium et scientiarum* andererseits. Den Fokus bildet die persönlichen Erfahrung der beteiligten Träger: d. h. primär der Schüler und Meister selbst. Diese Erste-Substanz-Perspektive stellt die Grundlage zur konkreten Erforschung dieser zentralen Relation kultureller Kompetenz- und Wissensvermittlung sowie ihrer unterschiedlichen institutionellen Ausprägungen dar. Hierbei geht es um die Schüler-Meister-Beziehungen und ihre Typologie ebenso wie um die verschiedenen Schul- und Diskursformen und um die unterschiedlichen Milieus: Neben akademischen Milieus sind dies unzählige Institutionen organisierter Wissensweitergabe: Gilden und Zünfte, Monasterien, Klostergemeinschaften und Werkstätten, aber auch organisierte Formen von Herrschaftsdidaktik.

Eine besondere Aufmerksamkeit soll dem akademischen Milieu gelten: etwa an Kathedralschulen, Universitäten und Medressen, und den verschiedenen, oftmals korrespondierenden Unterrichtsformen wie *lectio*, *disputatio*, *pīpul*. Nicht selten dient das Wissen des Meisters – und noch mehr die fast notwendigen Wissens- oder besser Erklärungsdefizite – dem Schüler als Ausgangspunkt für seine eigenen Lösungen und für die eigenständige Fortschreibung eines Problemzusammenhangs. Das zeigt sich insbesondere dort, wo eine enge Schüler-Meister-Beziehung vorliegt und umfassend studiert werden kann – etwa im dominikanischen Milieu in der zweiten Hälfte des 13. bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts. Das dieser Frage gewidmete Kolloquium, das dominikanische Schüler-Meister-Beziehungen von Albertus Magnus bis hin zu Heinrich Seuse untersuchte, bildet demnach eine eigene thematische Sektion.

Hierbei handelt es sich auf den ersten Blick um durchweg affirmative Bezugnahmen – im Unterschied zu den ordensinternen Auseinandersetzungen etwa um die Rolle und Bedeutung des Thomas von Aquin: Man denke an die Kapitelbeschlüsse von Saragossa (1309) und Metz (1313) zur Verbindlichkeit der Lehre

² Siehe hierzu ausführlich A. Speer (ed.), *Zwischen Kunsthandwerk und Kunst: Die „Schedula diversarum artium“* (Miscellanea Mediaevalia 37), Berlin–Boston 2014; ferner das Schemata-Portal, URL: <<http://schedula.uni-koeln.de>> (Stand: 27.06.2016).

des Thomas von Aquin und an die Affäre um Durandus von St. Pourçain mit den beiden umfangreichen Irrtumslisten von 1314 und 1316/17 – nach Michèle Mulchahey der „langandauerndste theologische Disput des Ordens“³. Die *dramatis personae* dieser Sektion: Albertus Magnus, Ulrich von Straßburg, Thomas von Aquin, Meister Eckhart und Heinrich Seuse, stehen demgegenüber auf den ersten Blick in einer affirmativen Schüler-Lehrer-Beziehung. Zumindest finden sich nirgendwo – anders als bei Durandus – explizite kritische Distanznahmen: weder bei Thomas im Verhältnis zu Albert, selbst wenn er in der Sache oftmals völlig andere Positionen vertritt, noch bei Eckhart, der die „Summa theologiae“ als Modell für sein Quästionenwerk rühmt, obgleich der doch in seiner ersten öffentlichen Universitätspredigt das von Thomas vertretene Theologieverständnis verwirft⁴. Das ist nicht ungewöhnlich. Denn unter dem Dach vermeintlicher Harmonie ist das Verhältnis vor allem bedeutender Schüler zu ihren Meistern nicht selten spannungsvoll, auch wenn jene sich respektvoll auf diese beziehen. Für Schulbildungen sind derartige affirmative oder abweisende Bezugnahmen auf einen Meister konstitutiv.

Unter den Genannten ist Meister Eckhart der Einzige, der den Meistertitel im Namen trägt – und das schon früh. Doch worauf bezieht sich dieser Titel? Die naheliegende Erklärung: auf die universitäre Magisterwürde, ist aus zwei Gründen nicht vollständig plausibel: Zum einen hat die Meisterformel „Lese- und Lebemeister“ keine akademische Entsprechung, zum anderen ist der Meistertitel im Dominikanerorden durchaus nicht unumstritten⁵. Denn die Dominikaner übernehmen den universitären Magister-Titel ordensintern für gewöhnlich nicht, nur im Außenverhältnis zu Universität; überhaupt werden ordensintern unter den Brüdern (*fratres*) keine akademischen Titel verwendet. Ordensintern wird „magister“ allein für den Novizenmagister und den Studentenmagister, ferner für den Konversenmagister und schließlich für den Generalmagister gebraucht. Insbesondere die Aufgaben des „magister novitiorum“ und des „magister studentium“ gelten als besonders wichtige ordensinterne Aufgaben, die jeder wahrgenommen haben muss, der für den Orden eine akademische Karriere machen und zum Universitäts-Magister promoviert werden möchte. Hierzu zählt die Einführung in das geistliche Leben ebenso wie der Elementarunterricht ein-

³ M. M. Mulchahey, „First the Bow is Bent in Study ...“ *Dominican Education before 1350* (Studies and Texts 132), Toronto 1998, 159; zum Hintergrund siehe A. Speer/F. Retucci/T. Jeschke/G. Gulentops (eds.), *Durandus and His Sentences Commentary: Historical, Philosophical and Theological Issues* (Recherches de Théologie et Philosophie Médiévales. Bibliotheca 9) Leuven–Paris–Walpole, MA 2014.

⁴ Meister Eckhart, Prologus generalis in opus tripartitum, n. 5, ed. K. Weiß (Lateinische Werke I, 1), Stuttgart 1964, 151, 2–6; A. Speer, Zwischen Erfurt und Paris: Eckharts Projekt im Kontext. Mit einer Bibelauslegung zu Sap. 7, 7–10 und Joh. 1, 11–13, in: A. Speer/L. Wegener (eds.), *Meister Eckhart in Erfurt* (Miscellanea Mediaevalia 32), Berlin–New York 2005, 3–33, bes. 9–15.

⁵ Hierzu exemplarisch am Beispiel Meister Eckharts G. Steer, Eckhart der *meister*, in: M. Meyer/H.-J. Schiewer (eds.), *Literarische Leben. Rollenentwürfe in der Literatur des Hoch- und Spätmittelalters*, Tübingen 2002, 713–753.

schließlich Logikkurse oder die Predigtausbildung⁶. Der Studentenmagister ist letztlich für den Erfolg des akademischen Studiums verantwortlich. Daraus ergibt sich die starke Stellung der *studia* an den Universitätsorten, die sicher auch manche Spannung zu den jeweiligen Fakultäten mit sich bringt. Im Allgemeinen also bezeichnet der Titel „*magister*“ weit eher eine geistliche Beziehung als einen professionellen Status. Wenn Remigio dei Girolami daher Thomas von Aquin „meinen Meister“ nennt: „*magistrum meum*“⁷, so referiert er damit nicht auf die Tatsache, dass Thomas lizenzierter Universitätsmagister war, sondern dass er, Remigio, als junger Novize unter Thomas studiert hat und dankbar für seine persönliche Führung als geistlicher Mentor und Bruder war.

Doch auf welche Weise kann der Lehrer überhaupt Wissen vermitteln? Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wirft, wie bereits eingangs bemerkt, epistemologische Fragen auf, die seit den platonischen Dialogen in der Philosophie diskutiert werden. Hat der Lehrer eher eine Anregungs- und Erinnerungsfunktion oder übt er Techniken der Wissenserzeugung ein? Was wird beim Lehren überhaupt vermittelt und was ist der Status von Gelerntem im Gegensatz zu selbst erschlossenem Wissen – etwa auf dem Weg der Autodidaktik? Welche Eigenschaften müssen Schüler und Lehrer haben? – dies ist eine klassische Frage in allen Einleitungsschriften seit der Antike.

Die Weitergabe antiken und spätantiken Wissens in den verschiedenen Sprachkreisen und Kulturräumen wie auch dessen Rezeption und Transformation während eines Millenniums, das erst rückblickend und dann nur aus abendländischer Perspektive als Mittelalter qualifiziert wird, bilden den umfassenden Rahmen für die Thematik dieses Bandes. Fasst man vor diesem Hintergrund Lehren und Lernen als einen Überlieferungsvorgang, so markieren Schüler-Meister-Beziehungen darin eine besonders vielschichtige Form der *translatio* von Erfahrung, Expertise und Wissen über Zeit- und Kulturräume hinweg. Auch wenn wir in diesem Band die Schüler-Meister-Verhältnisse und das damit verbundene Verständnis von Lehren und Lernen nach Sprachkreisen getrennt behandeln, so steht doch die Frage nach der Vermittlung von Kompetenzen und von Wissen über kulturelle Grenzen hinweg stets im Raum. Denn ohne Zweifel gibt es – gerade mit Bezug auf den Wissenschaftsdiskurs – Schüler-Lehrerbeziehungen über Sprach-, Kultur- und Religionsgrenzen hinweg. Zu fragen ist nach den Voraussetzungen für das Gelingen interkultureller Lehr- und Lernbeziehungen, nach dem, was vermittelt wird, und schließlich auch nach den Grenzen der Vermittlung.

Die unverzichtbare Grundlage dieser zentralen Relation kultureller Kompetenz- und Wissensvermittlung bildet – so lautet die These unseres Bandes –

⁶ Siehe hierzu ausführlich und mit vielfältigen Belegen aus der dominikanischen Instruktionsliteratur Mulchahey, „First the Bow is Bent in Study ...“, bes. 36–47 und 97–129.

⁷ Siehe Remigio dei Girolami, *Quolibet* II, 1, ed. E. Panella, *I quodlibeti di Remigio dei Girolami*, in: E. Marino (ed.), *Insegnamento e riforma nell'ordine domenicano* (*Memorie domenicane*. N.S. 14), Pistoia 1983, 1–149, hier 112, 91.

die persönliche Erfahrung der beteiligten Träger: d. h. primär der Schüler und Meister selbst, sodann auch der jeweiligen Institutionen. Hier zeigen sich mitunter deutliche Unterschiede. Der Niederschlag dieser Erfahrung in ihren verschiedenen Facetten in der lateinischen und griechisch-byzantinischen, in der arabischen und hebräischen Tradition – zumeist in ihrer jeweiligen Prägung durch eine der drei abrahamitischen Religionen, aber ebenso im Rekurs auf ihr gemeinsames paganes hellenistisches Erbe –, in der Laien- und der Gelehrtenwelt (zu der auch Frauen gehören), aber auch in der Alltagskultur verweist auf die vielfältigen kulturellen und historischen Bedingungen des Lehrens und Lernens; zugleich rückt ein Thema in den Mittelpunkt, das oftmals nur beiläufig behandelt wird, etwa im Zusammenhang biografischer oder doktrinärer Fragen, oder als Geschichte von Lehrinstitutionen. Wo aber gibt es in dieser komplexen Geschichte Kontinuitäten, wo gemeinsame Bezugspunkte – beispielsweise im Ausgang von spätantiken Modellen und Traditionen? Wo bestehen diese fort, wo entstehen in der Folge des Zusammentreffens antiker Traditionen mit den fortan die Kultur bestimmenden Offenbarungsreligionen Judentum, Christentum und Islam neue Formen und Verständnisweisen im Verhältnis von Lehrer und Schüler?

In den elf Sektionen dieses Bandes werden verschiedene Schwerpunkte gewählt: bezüglich der Sprachkreise und der Traditionen, der systematischen Ausgangspunkte in Philosophie und Theologie, Literatur, Kunst(fertigkeit) und Wissenschaft, von Erfahrung und Didaktik, hinsichtlich der Kontroversen, Medien und Diskurse, in Gesellschaft und Politik. Hierbei sollen die vier großen Sprach- und Kulturräume ebenso erschlossen werden wie die volkssprachlichen Kontexte. Ziel ist ein Tableau sich durchkreuzender und einander wechselseitig befruchtender Sichtweisen auf der Grundlage eines interdisziplinären Zugangs, der sich auf die ganze Breite mediävistischer Disziplinen erstreckt. Auch dies ist ein kontinuierlicher Lernvorgang, der die Bereitschaft zu wechselseitigem Lehren und Lernen voraussetzt.

I. Lernen – Erkenntnis – Bildung

The Empirical and the Transcendental – Stoic, Arabic, and Latin Medieval Accounts of ‘Our’ Common Knowledge

WOUTER GORIS (Amsterdam)

(1) In a famous passage in the first ‘Critique’, Kant refers to Epicurus to connect his principle of anticipations of perception with the latter’s notion of ‘preconception’ (πρόληψις)¹. This preconception, comfortably embedded in the opposition between the empirical and the transcendental, is defined in contradistinction to one of its main features in Epicureanism and the Early Stoa: its material or empirical character. Between Epicurus and Kant the history of the a priori is enacted, of which the following paper presents some stages. Instead of analyzing a continuity, however, we set out to describe the way different epistemic constellations put into operation indistinguishable formal structures. In the early Stoa, in Arabic philosophy, and in medieval Latin philosophy, we encounter the idea of natural conceptions common to all mankind. In each of these traditions, this idea is put forward to provide an answer to the Meno paradox. And in each of these traditions, finally, we can observe a specific tension between the empirical and the transcendental dimensions of these natural conceptions. Judged from the history of philosophy, we are confronted here with the question of reason – the inalienable associate of human nature – and the need to allow for anthropological constants². However, judged from the variety of epistemic constellations, the question is rather how discourses create the illusion of continuity.

¹ I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, in: *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1902 sqq., vol. 4, A 166–167: “Man kann alle Erkenntniß, wodurch ich dasjenige, was zur empirischen Erkenntniß gehört, a priori erkennen und bestimmen kann, eine Anticipation nennen, und ohne Zweifel ist das die Bedeutung, in welcher Epikur seinen Ausdruck πρόληψις brauchte”. For the anticipations of perception in Kant, see M. Giovannelli, *Reality and Negation – Kant’s Principle of Anticipations of Perception. An Investigation of its Impact on the Post-Kantian Debate* (Studies in German Idealism 11), Dordrecht e.a. 2011, 1–40.

² See S. Pinker, *The Blank Slate: The Modern Denial of Modern Nature*, London 2002. For a remarkable attempt at testing anthropological constants (and a priori knowledge) the empirical way, see V. Izard e.a., “Flexible Intuitions of Euclidean Geometry in an Amazonian Indigene Group”, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 108/24 (2011), 9782–9787.

I. Series A: ‘Our’ Common Knowledge

(2) We provide evidence for these claims by building three series. The first series distributes the conception of a ‘knowledge no man is ever devoid of’ over the traditions of Stoic, Arabic, and Latin medieval philosophy.

The first element: In the later Stoa, for example in Seneca and Epictetus, προλήψεις are explicitly presented as common to all people.

“Preconceptions are common to all men; and one preconception does not contradict another. [...] Whence, then, arises the conflict? In applying these preconceptions to particular cases. [...] What, then, is it to be properly educated? To learn how to apply natural preconceptions to particular cases, in accordance with nature.”³

“We are accustomed to give much weight to a preconception that belongs to all men, and with us it is an indication of truth that something seems to all men to be true.”⁴

Since natural preconceptions are common to all people, as Epictetus says, one has to explain how people can disagree on matters indicated by these preconceptions – the application to the specific case builds the answer. Epictetus connects the commonness of the preconceptions to their inborn character and bases this commonness on that of nature and the logos. The correct use of reason leads to an agreement with nature, which – like reason itself – is tightly connected to the all-pervading logos.⁵

Second element: Arabic philosophy develops a doctrine of the first conceptions, impressed in our mind by the separate Agent Intellect. The formulation of this doctrine in al-Fārābī and Ibn Sīnā differs from the one in Ibn Rušd, who also separates the material intellect and considers it one for all people. Two places, one in al-Fārābī, the other in Ibn Rušd, show the dissemination of the idea that knowledge of the first conceptions is common to all people.

“When that thing which corresponds to light in the case of sight arises in the rational faculty from the Active Intellect, intelligibles arise at the same time in the rational faculty from the sensibles which are preserved in the faculty of representation. Those are the first intelligibles which are common to all men.”⁶

“Since as a result of this discussion we are of the opinion that the material intellect is a single one for all human beings and since we are also of the opinion that the

³ Epictetus, *Dissertationes*, I, 22, ed. H. Schenkl, Leipzig 1916, 77–78: “Προλήψεις κοιναὶ πᾶσιν ἀνθρώποις εἰσὶν· καὶ πρόληψις προλήψει οὐ μάχεται. [...] πότε οὖν ἡ μάχη γίνεται; περὶ τὴν ἐφαρμογὴν τῶν προλήψεων ταῖς ἐπὶ μέρους οὐσίαις [...] Τί οὖν ἐστι τὸ παιδεύεσθαι; μαθάνειν τὰς φυσικὰς προλήψεις ἐφαρμόζειν ταῖς ἐπὶ μέρους οὐσίαις καταλλήλως τῇ φύσει [...]”

⁴ Seneca, *Epistulae Morales Ad Lucilium*, 117, 6, ed. O. Hense (*Opera omnia* 3), Leipzig 1898, 550: “*multum dare solemus praesumptioni omnium hominum, et apud nos veritatis argumentum est aliquid omnibus videri*”.

⁵ For the *topos* of knowledge common to all people in the Greek tradition, see D. Obbink, ‘What All Men Believe – Must be True’. Common Conceptions and *Consensio Omnium* in Aristotle and Hellenistic Philosophy, in: *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 10 (1992), 192–232.

⁶ Al-Fārābī, *On the Perfect State*, IV, 13, 2–3. A revised text with Introduction, Translation and Commentary by R. Walzer, Oxford 1985, 203.

human species is eternal, as has been shown in other places, it follows that the material intellect is never devoid of the natural principles which are common to the whole human species, namely, the first propositions and individual concepts which are common to all.”⁷

The first passage identifies the common basis of all human reasoning, which allows al-Fārābī to define a political order in agreement with human nature. The first notions are known by nature; such universal knowledge is not innate, however, but acquired by means of abstraction. As the first member of the opposition of nature and will, such knowledge gives rise to investigation and learning, and eventually to the fulfillment of the intellect in happiness. The second passage employs the doctrine of first conceptions in the formulation of the doctrine of the unicity of the material intellect. Knowledge of the first principles is one and eternal in relation to the material intellect, but a plurality, subject to generation and corruption, in relation to the phantasms. Such knowledge is only perishable in relation to individual man. Of this natural knowledge, which is not inborn, but acquired by nature, Averroes says in the famous chapter 36 of the commentary on the third book of ‘De anima’ that their “time of appearance and origin and manner of appearance are unknown to us”.

Third element: A double line of influence connects the Latin thinkers of the 13th century with the Stoa and its doctrine of the κοινὰ ἐννοιαί. On the one hand, this doctrine is handed down by Cicero and the Christian Neoplatonism of Augustine and Boethius in an independent Latin tradition⁸. On the other hand, the reception and transformation of the Stoic heritage in the Arabic doctrine of the first conceptions was a major stimulus for the elaboration of the doctrine of the transcendentals in the Latin West. A quotation in Aquinas will suffice to illustrate the connection between the natural character of the first conceptions and the view that they are common to all men.

“All things which are of one species enjoy in common the action which accompanies the nature of the species, and consequently the power which is the principle of such action; but not so as that power be identical in all. Now to know the first intelligible principles is the action belonging to the human species. Wherefore all men enjoy in common the power which is the principle of this action: and this power is the active intellect.”⁹

⁷ Averroes, *Commentarium magnum in Aristotelis de anima libros*, III, comm. 5, ed. F. S. Crawford, Cambridge, MA 1953, 406–407: “*Quoniam, quia opinati sumus ex hoc sermone quod intellectus materialis est unicus omnibus hominibus, et etiam ex hoc sumus opinati quod species humana est eterna, ut declaratum est in aliis locis, necesse est ut intellectus materialis non sit denuclatus a principiis naturalibus communibus toti speciei humane, scilicet primis propositionibus et formationibus singularibus communibus omnibus.*”

⁸ See G. Verbeke, *The Presence of Stoicism in Medieval Thought*, Washington 1983; M. Colish, *The Stoic Tradition from Antiquity to the Early Middle Ages*, 2 vols., Leiden 1985; S. Strange/J. Zupko (eds.), *Stoicism. Traditions and Transformations*, Cambridge 2004.

⁹ Thomas Aquinas, *Summa theologiae*, I, 79, 5, ad 3: “[O]mnia quae sunt unius speciei, communicant in actione consequente naturam speciei, et per consequens in virtute, quae est actionis principium, non quod sit eadem numero in omnibus. Cognoscere autem prima intelligibilia est actio consequens speciem humanam. Unde

“If a person ignorant of the sciences is questioned about matters pertaining to the sciences, his answers will not be true, except with regard to the universal principles of which no one is ignorant, but which are known by all in the same way and naturally.”¹⁰

Since, according to Aquinas, the agent intellect belongs to the individual soul as one of its powers, he refuses in the first passage to accept the view that all men agree in the first conceptions of the intellect as proof for the unicity of the agent intellect. Rather, Aquinas says, such agreement relates to the specific nature of man as an intellectual creature. In the second passage, he argues for the natural union of soul and body against the Platonic theory of learning as remembering. The union with the body is no obstacle to the soul’s understanding. Men do not share the same judgment with regard to conclusions as with regard to the principles of reasoning, which they conceive by nature.

(3) What to make of series A? At first sight, its elements are in accordance: they all present the cognition of first conceptions as common to human nature. Now, as series B will show, the appeal to such knowledge common to all men provides, in all three traditions, an answer to the Meno paradox – which allows us to compare these answers and to trace their differences. Just one example: Al-Fārābī refers to the distinction between conceptualization and assent, which would come to play such an important role in Ibn Sīnā and in the Latin medieval doctrine of the transcendentals as the solution of the Meno paradox: “Meno’s-paradox did not distinguish between conceptualization and assent”. This is neither the answer in the Stoa, nor the one in the Latin tradition. The answer in these different eras to the Meno paradox is therefore already specific to the epistemic constellation in which it is formulated. Moreover, these traditions do not only identify first conceptions as knowledge presupposed in all knowledge acquisition, but they are to such an extent empiristic that the acquisition of these first conceptions themselves emerges as a problem, as series C shall demonstrate.

II. Series B: Answering Meno’s Paradox

(4) The second series deals with the answer provided to the paradox of learning in Stoic, Arabic, and Latin medieval philosophy.

The first element: Plutarch’s famous fragment 215f. presents the Stoic doctrine of the κοινὰ ἔννοια in the context of Meno’s paradox: How is investigation and discovery possible if we can neither learn what we know already, nor learn what we do not know, since we do not know what to look for?

oportet quod omnes homines communicent in virtute quae est principium huius actionis, et haec est virtus intellectus agentis”.

¹⁰ Thomas Aquinas, *Summa contra gentiles*, II, 83, 1676, edd. C. Pera/P. Marc/P. Caramello, Taurini-Romae 1961, 244: “*Si aliquis scientiarum ignarus de his quae ad scientias pertinent interrogetur, non respondebit veritatem nisi de universalibus principiis, quae nullus ignorat, sed sunt ab omnibus eodem modo et naturaliter cognita.*”

“The Stoics make the natural conceptions (τάς φυσικάς ἐννοίας) responsible. If these are potential, we shall use the same argument as against the Peripatetics; and if they are actual, why do we search for what we know? And if we use them as a starting-point for the search for other things that we do not know, how do we search for what we do not know? The Epicureans introduce prolepses; if they mean these to be articulated, search is unnecessary; if unarticulated, how do we extend our search beyond our prolepses, to look for something of which we do not possess even a prolepsis?”¹¹

In this fragment, Plutarch distinguishes the Stoic and Epicurean positions in function of their different solutions to Meno’s paradox. The implication is that the natural conceptions of the Stoa are not identical to Epicurean prolepses. Both natural conceptions and prolepses, Plutarch holds, serve as a starting point to acquire knowledge of something else that is not cognized in and by them. They differ insofar as the epistemic status of this starting point is criticized by means of other pairs of oppositions: potential-actual in the case of the Stoics, unarticulated-articulated in the case of the Epicureans. According to Plutarch, the potentiality of the natural conceptions leads the Stoic solution back to the position of the Peripatetics, and their actuality reinstates Meno’s paradox: for how does one know by these conceptions what one is looking for? The Epicurean position faces a different challenge: How can knowledge ever be more than the mere articulation of our prolepses?

Plutarch’s fragment 215 marks the exact place where the idea of first concepts is introduced in the history of philosophy, and the goal they serve: these concepts constitute the starting point for the investigation of other things which we do not know and, in order to enable this search as such, they must always be known already and cannot be the object of search themselves.

Second element: The discussion of Meno’s paradox in Arabic philosophy is part of the history of the reception of the ‘Posterior Analytics’¹². Al-Fārābī introduces, within the broader distinction between natural and acquired knowledge, a distinction between conceptualization and assent. Instruction, by which knowledge comes about, does not bring to memory something already known, but what comes about in the mind of the listener was not there before. In order to elucidate this process, al-Fārābī introduces the distinction between concept and judgment as an answer to Meno’s paradox.

¹¹ Plutarchus, *Moralia*, Fragm. 215 f. Translated by F. H. Sandbach (Loeb Classical Library 15), Cambridge, MA 1969, 392: “οἱ δὲ ἀπὸ τῆς Στοᾶς τὰς φυσικάς ἐννοίας αἰτιῶνται· εἰ μὲν δὴ δυνάμει, ταῦτό ἐροῦμεν· εἰ δὲ ἐνεργείᾳ, διὰ τί ζητοῦμεν ἃ ἴσμεν; εἰ δὲ ἀπὸ τούτων ἄλλα ἀγνοοῦμενα, πῶς ἄπερ οὐκ ἴσμεν”.

¹² See T.-A. Druart, Al-Fārābī, Ethics, and First Intelligibles, in: *Documenti e studi sulla tradizione filosofica medievale* 8 (1997), 403–423; D. L. Black, Al-Fārābī on Meno’s Paradox, in: P. Adamson (ed.), *In the Age of al-Fārābī: Arabic Philosophy in the Fourth/Tenth Century*, London 2008, 15–34; M. E. Marmura, Avicenna on Meno’s Paradox: On ‘Apprehending’ Unknown Things through Known Things, in: *Mediaeval Studies* 71 (2009), 47–62. Aristotle refers to the Meno paradox in *Analytica Posteriora*, I, 1, 71a29–30 (and elsewhere, of course).

“And knowledge includes conceptualization and assent. So if the conceptualization of something is intended by instruction, then it is necessary for this thing to have been conceptualized in some way before, whereas another representation was unknown. It is also necessary that one will in some way have assented before to that which is intended to produce assent. But Meno’s paradox did not distinguish between conceptualization and assent. For what is necessarily required in the case of what intends to cause assent to occur is that it have been conceptualized [before].”¹³

Black concludes: “The paradox of inquiry will therefore require distinct resolutions corresponding to the different types of knowledge which instruction seeks to produce.”¹⁴ The solution to Meno’s paradox springs from three observations that together structure the relation between concept and judgment. (i) If a concept is to be generated by instruction, a concept must in one way exist before, in another way not. (ii) If assent is to be generated by instruction, there must already be a judgment in a certain way before, in another way not. (iii) If assent is to be generated by instruction, a concept must be formed beforehand. Just like a general notion precedes each specific conceptualization – by which we know that the name refers to something meaningful and intelligible –, distinct judgments presuppose indistinct judgment.

Both the distinction of natural and acquired knowledge and the distinction of concept and assent return in Avicenna’s discussion of Meno’s paradox. Avicenna adheres to al-Fārābī in his negative evaluation of Meno’s argument and likewise discards Plato’s solution that all learning is remembrance. Avicenna’s solution states that learning combines actual concept and potential judgment. He relates concept and judgment to first principles, the knowledge of which is not acquired, but immediate¹⁵.

Third element: Aquinas reduces divine illumination to the natural equipment of the human soul with the light of the agent intellect, “*participata similitudo lucis increatae*”¹⁶. The consequence is that his explanation of the process of learning cannot fall back on Augustine’s substitution of Plato’s doctrine of anamnesis with a doctrine of illumination, and he thus has to relate the entire natural knowledge to sensible experience.

While the ‘Summa theologiae’ contrasts Aquinas’s proper position with those of Plato and Averroes, he construes his position in the treatise ‘De magistro’ of the disputed questions ‘De veritate’ as a middle ground between externalism and internalism with regard to three issues: the generation of forms, the attainment of moral perfection, and the acquisition of scientific knowledge. Neither externalism nor internalism does justice to the activity of proper things, the

¹³ Al-Fārābī, On Demonstration, in: Al-mantiq ‘inda al-Fārābī, ed. M. Fakhry, vol. 4, Beirut 1987, 79; Translation Black, Al-Fārābī on Meno’s Paradox (nt. 12), 25.

¹⁴ See Black, Al-Fārābī on Meno’s Paradox (nt. 12), 24–25.

¹⁵ For the discussion of the Meno paradox in Avicenna, see Marmura, Avicenna on Meno’s Paradox (nt. 12).

¹⁶ Thomas Aquinas, Summa theologiae, I, 84, 5. See also id., Super Boetium De Trinitate, 1, 1, ed. Commissio Leonina (Opera omnia 50), Roma–Paris 1992, 80–83.

former because it attributes all activity to first causes, the latter because it does not take causality serious at all. With regard to the issue of knowledge acquisition, this middle ground reads as follows:

“We must give a similar explanation of the acquisition of knowledge. For certain seeds of knowledge pre-exist in us, namely, the first concepts of understanding, which by the light of the agent intellect are immediately known through the species abstracted from sensible things. These are either complex, as axioms, or simple, as the notions of being, of the one, and so on, which the understanding grasps immediately. In these general principles, however, all the consequences are included as in certain seminal principles. When, therefore, the mind is led from these general notions to actual knowledge of the particular things, which it knew previously in general and, as it were, potentially, then one is said to acquire knowledge.”¹⁷

Knowledge exists only potentially in the soul, and not already actually, as the internalists claim, and is subsequently actualized by the proximate cause, and not by the first cause alone, as the externalists hold. Knowledge is either acquired by nature alone – namely when natural reason by itself advances to knowledge of something unknown – or with the aid of an external cause; in this way, a teacher imparts knowledge to someone in the same way that someone teaches himself, i.e., by applying self-evident general principles to specific questions¹⁸. Aquinas’s solution to the Meno paradox is formative for, although not identical with, those formulated by Henry of Ghent and John Duns Scotus¹⁹.

(5) The cognition a priori addressed by Kant refuses the character of inborn knowledge to transcendental knowledge²⁰, while denying its empirical character: “Wenn aber gleich alle unsere Erkenntniß mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung.”²¹ In ancient and medieval philosophy, such a middle structure is attributed to so-called ‘natural conceptions’²². Natural conceptions are distinguished from innate concepts as forms of acquired knowledge, and they are distinguished from empirical con-

¹⁷ Thomas Aquinas, *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 11, a. 1, ed. Commissio Leonina (*Opera omnia* 22/2), Romae 1972, 350, 264–351, 279: “*similiter etiam dicendum est de scientiae acquisitione quod praexistunt in nobis quaedam scientiarum semina, scilicet primae conceptiones intellectus quae statim lumine intellectus agentis cognoscuntur per species a sensibilibus abstractas, sive sint complexa sicut dignitates, sive incomplexa sicut ratio entis et unius et huiusmodi quae statim intellectus apprehendit; in istis autem principiis universalibus omnia sequentia includuntur sicut in quibusdam rationibus seminalibus: quando ergo ex istis universalibus cognitionibus mens educitur ut actu cognoscat particularia quae prius in universali et quasi in potentia cognoscebantur, tunc aliquis dicitur scientiam acquirere*”.

¹⁸ See J. A. Aertsen, *Medieval Philosophy and the Transcendentals. The Case of Thomas Aquinas* (*Studien und Texte zur Geistesgeschichte des Mittelalters* 52), Leiden–New York–Köln 1996, 177 sqq.

¹⁹ See my essay *De magistro* – Thomas Aquinas, Henry of Ghent, and John Duns Scotus on Natural Conceptions, in: *The Review of Metaphysics* 66 (2013), 435–468.

²⁰ See *Kritik der praktischen Vernunft*, in: *Akademieausgabe* (nt. 1), vol. 5, 254.

²¹ *Kritik der reinen Vernunft*, in: *Akademieausgabe* (nt. 1), vol. 4, B1.

²² See W. Goris, *The Starting Points of Human Understanding – Πρώτον νοητόν and φυσική ἐννοια in Alkinoos’ Didaskalikos*, in: *Mnemosyne* 67 (2014), 214–246; id., *De magistro* (nt. 19).

cepts as forms of natural cognition. This middle structure typical of natural conceptions received a unique expression with the conjunction “naturally acquired” in Henry of Ghent. The doctrine of natural conceptions is a common feature in the Stoa, in Arabic philosophy, and in medieval Latin philosophy. In each of these traditions, its articulation is bound to attempts to answer the Meno paradox. Nevertheless, there are substantial differences between these traditions. Arabic philosophy builds its doctrine of natural conceptions and its solution of the Meno paradox on a fundamental distinction between the orders of concepts and demonstration, which transforms the doctrine of natural conceptions into a doctrine of primary concepts, a doctrine which is itself embedded in the Arabic version of a doctrine of emanation and illumination. Medieval Latin philosophy, which integrated the doctrine of natural conceptions in a doctrine of the transcendentals, advanced to a critique of the doctrine of illumination. As a result, the tension between the empirical and the transcendental aspects of the natural conceptions returned in full force, as the origin of these conceptions was to be explained by sense experience alone.

III. Series C: Natural Conceptions

(6) The identical claim of knowledge common to all men has been connected to solutions of the Meno paradox, in which a characteristic structure of natural conceptions was grasped: the common space for diverging philosophical projects in Stoic, Arabic, and Latin medieval philosophy. The third series addresses the tension between the empirical and the transcendental in these diverse accounts of the natural conceptions.

The first element: Due to both the originality of ideas and the scarcity of sources, the Stoic account of concept formation, and especially their doctrine of κοινὰ ἔννοιαι, is much debated upon. One of the key testimonies, Ps.-Plutarch’s ‘Placita’ 4, 11, is hampered by a serious lacuna. It is principally concerned with the formation of προλήψεις, a species of ἔννοιαι that is constitutive of the λόγος. As conceptions generated φυσικῶς and ἀνεπιτεχνήτως these προλήψεις are distinguished from the ἔννοιαι tout court, which come about through διδασκαλία and ἐπιμέλεια. The formation of προλήψεις is related to an inscription upon the soul in a process marked by the Aristotelian sequence αἴσθησις – μνήμη – ἐμπειρία. Scholarly literature has detected a lacuna between πλήθος and τῶν δ’ ἔννοιων. It is argued that the phrase κατὰ τοὺς εἰρημένους τρόπους refers back to a more elaborate exposition of concept formation than the text actually gives, which lists only the πρῶτος τρόπος τῆς ἀναγραφῆς, namely the τρόπος διὰ τῶν αἰσθήσεων²³.

²³ See A. Bonhöffer, *Epictet und die Stoa. Untersuchungen zur stoischen Philosophie*, Stuttgart 1890; F. H. Sandbach, *Ennoia and Prolepsis in the Stoic Theory of Knowledge*, in: *The Classical Quarterly* 24 (1930), 44–51; R. B. Todd, *The Stoic Common Notions: A Re-Examination and Reinterpretation*, in: *Symbolae Osloenses* 48 (1973), 47–75; H. Dyson, *Prolepsis and Ennoia in the Early Stoa* (Sozomena 5), Berlin 2009.

“The Stoics say: when a man is born he has the regent part of his soul like a sheet of papyrus well prepared for making a copy (transcript). On this he transcribes for himself each single one of his concepts. The first way of listing is by means of the senses. Suppose it is of a white something; when it has gone away they have a memory of it. When many memories of the same sort have occurred, then, we say, that they have an experience. For an experience is nothing but the set of impressions of the same sort. [...] Some of these conceptions arise naturally in the aforesaid ways, and without technical elaboration; others are in the end produced by our instruction and attention. The latter are called conceptions only, the former also preconceptions.”²⁴

A recent article by Mansfeld presents a solution to this lacuna: He argues that the original Aëtian chapter, abridged by Ps.-Plutarch, dealt not only with the perception of external objects, but also with inner perception or self-awareness. This other kind of experience, i.e., self-experience, is the necessary condition for *oikeiosis*, which begins with being aware of proto-ethical notions, i.e., what needs to be accepted or rejected in order to survive. In contrast to concepts which are the products of teaching and effort, the preconceptions are concepts that are produced by means of an autonomous and involuntary copying process which starts at birth. When in a later chapter Ps.-Plutarch says that the “conception (*ennoia*) of the good and the bad and of the teaching of them occurs in the second period of seven years”, Mansfeld claims that the fact that teaching plays its part in the genesis of these ethical concepts leaves room for a previous genesis of ethical preconceptions without teaching. As regards the discussion in scholarly literature, whether Stoic preconceptions are innate or acquired, Mansfeld states that Ps.-Plutarch’s ‘Placita’ 4, 11 offers no support for the assumption that they be innate²⁵.

The description of Stoic concept formation in Diogenes Laërtius confirms such a genesis of ethical preconceptions without teaching, by acknowledging the existence of a class of natural conceptions.

“Of the things that are conceived, some are conceived by direct experience, some by similarity, some by analogy, (some by transposition,) some by composition, and some by opposition. Sensibles are conceived by direct experience. By similarity things from something present, e.g. Socrates from his likeness. By analogy some by expansion, e.g. Tityos and the Cyclops, others are by diminution, e.g. a Pygmy; and the center of the earth is conceived by analogy from smaller spheres. By transposition, e.g. eyes in the chest; the Hippocentaur by composition; and death by opposition.

²⁴ Ps.-Plutarch/Aëtius, Placita, 4, 11, 1–4a, ed. J. Mansfeld, Ps.Plutarch/Aëtius Plac. 4.11. Some comments on sensation and concept formation in Stoic Thought, in: Mnemosyne 67 (2014), 613–630, at 621, nt. 33; 615 nt. 8; 616, nt. 16: “οἱ Στωικοὶ φασιν· ὅταν γεννηθῇ ὁ ἄνθρωπος ἔχει τὸ ἡγεμονικὸν μέρος τῆς ψυχῆς ὥσπερ χαρτὴν [or: χαρτίον] εὐεργὸν εἰς ἀπογραφὴν· εἰς τοῦτο μίαν ἐκάστην τῶν ἐννοιῶν ἐναπογράφεται. πρῶτος δὲ ὁ τῆς ἀναγραφῆς τρόπος ὁ διὰ τῶν αἰσθήσεων· αἰσθανόμενοι γάρ τινος οἷον λευκοῦ ἀπελθόντος αὐτοῦ μνήμην ἔχουσιν· τῶν δ’ ἐννοιῶν αἱ μὲν φυσικῶς γίνονται κατὰ τοὺς εἰρημένους τρόπους καὶ ἀνεπιτεχνήτως αἱ δ’ ἤδη δι’ ἡμετέρας διδασκαλίας καὶ ἐπιμελείας· αὗται μὲν οὖν ἐννοιαὶ καλοῦνται μόνον, ἐκεῖναι δὲ καὶ προλήψεις ὁ δὲ λόγος, καθ’ ὃν προσαγορευόμεθα λογικοί, ἐκ τῶν προλήψεων συμπληροῦσθαι λέγεται κατὰ τὴν πρώτην ἐβδομάδα”.

²⁵ See Mansfeld, Ps.Plutarch/Aëtius Plac. 4.11, 613 sq.

Some things too are conceived by transition, e.g. the lekta and place. And something just and good is conceived naturally; and by privation, e.g. a person without hands.”²⁶

Evidently, the text is constituted by two series of conceptual modes. The first series starts with τὰ κατὰ περίπτωσιν and ends with τὰ κατ’ ἐναντίωσιν; this series is listed first at the end of VII, 52 and consequently illustrated with examples. The second series starts with the conceptual mode κατὰ μετάβασιν and ends with κατὰ στέρησιν; it is important to observe that no element of the second series is part of the opening list in VII, 52. Whereas the first series starts with direct experience and plots its various derivations, the second series starts with two species of incorporeals, conceived κατὰ μετάβασιν. Where the first series corresponds to Diogenes’s description of the Epicurean analysis of concept formation, in the second series, the Stoic analysis of concept formation additionally recognizes the formation of concepts of incorporeals. Part of this second series is the natural conception of ‘something’ just and good. This description of what is conceived φυσικῶς poses quite a few problems: first, to explain its presence in the second series; second, the restriction of natural conceptions to the moral realm; third, the interpretation of the phrase δίκαιόν τι. Nevertheless, its assertion is clear: natural conceptions result from an origin other than the objects of external sensation. Hence, we should not only conclude that Stoic preconceptions are not innate, but also distinguish these natural conceptions from mere empirical conceptions.

Finally, we may acknowledge φαντασία as the ultimate basis of the Stoic theory of concept formation, although texts vary greatly regarding its demarcation of real impressions from mere figments. The continuation of ‘Placita’ 4, 11 identifies the ἐννόημα as a φάντασμα; the next chapter gives a presentation of Chrysippus’s distinction between φαντασία, φανταστὸν, φανταστικὸν, and φάντασμα, a distinction that is at odds with the former interpretation of the ἐννόημα as a φάντασμα. Also, the description of Stoic concept formation in Diogenes Laërtius’s ‘Vitaie’ VII, 52 naturally relates to its broader context in the Diocles fragment, in which we find various distributions of φαντασῖαι; furthermore, the specification of different sources of φαντασῖαι: αἴσθησις for the corporeal ones, διάνοια or λόγος for the ‘anesthetic’ φαντασῖαι, such as the incorporeal ones; and a disagreement with regard to the exact definition of the κανὼν or κριτήριον, ascribing to Chrysippus, among others, αἴσθησις and πρόληψις as κριτήρια (Di-

²⁶ Diogenes Laërtius, *Vitaie philosophorum*, VII, 52–53, ed. H. S. Long, 2 vols., Oxford 1964, vol. 2, 319–320: “τῶν γὰρ νοουμένων τὰ μὲν κατὰ περίπτωσιν ἐνοήθη, τὰ δὲ καθ’ ὁμοιότητα, τὰ δὲ κατ’ ἀναλογίαν, (τὰ δὲ κατὰ μετάθεσιν,) τὰ δὲ κατὰ σύνθεσιν, τὰ δὲ κατ’ ἐναντίωσιν. Κατὰ περίπτωσιν μὲν οὖν ἐνοήθη τὰ αἰσθητά: καθ’ ὁμοιότητα δὲ τὰ ἀπὸ τινος παρακειμένου, ὡς Σωκράτης ἀπὸ τῆς εἰκόνης: κατ’ ἀναλογίαν δὲ αὐξητικῶς μὲν, (ὡς) ὁ Τιτύδης καὶ Κύκλωψ: μειωτικῶς δέ, ὡς ὁ Πυγμαῖος, Καὶ τὸ κέντρον δὲ τῆς γῆς κατ’ ἀναλογίαν ἐνοήθη ἀπὸ τῶν μικροτέρων σφαιρῶν. Κατὰ μετάθεσιν δέ, οἷον ὀφθαλμοὶ ἐπὶ τοῦ στήθους: κατὰ σύνθεσιν δὲ ἐνοήθη Ἴπποκένταυρος: καὶ κατ’ ἐναντίωσιν θάνατος Νοεῖται δὲ καὶ κατὰ μετάβασιν τινα, ὡς τὰ λεκτά καὶ ὁ τόπος. Φυσικῶς δὲ νοεῖται δίκαιόν τι καὶ ἀγαθόν: καὶ κατὰ στέρησιν, οἷον ἄχειρ.”

ogenes Laërtius, *Vitae*, VII, 54), πρόληψις here being defined as ἔννοια φυσικὴ τῶν καθόλου.

Second element: Other starting points are assigned to human knowledge in the Arabic tradition. ‘First intelligibles’ are here said to arise by an impression on the intellect, which requires both the presence of sensibles in the faculty of imagination and the influence of the Active Intellect. On account of this dual origin, first intelligibles are at the basis of conceptual and propositional knowledge, and establish the legitimate claim of scientific knowledge to universality.

Al-Fārābī formulates a doctrine of first intelligibles which are neither innate nor merely empirical, but a middle way guaranteed by the doctrine of emanation. As such, the first impressions give rise to the differentiation of the conceptualization of things and its verification by propositional knowledge and to the differentiation of domains of first intelligibles corresponding to the division of theoretical, practical, and productive sciences. And they are (although somewhat ambiguously)²⁷ said to realize man’s humanity, which affirms the claim that they are common to all men.

“The common first intelligibles are of three kinds, (a) the principles of the productive skills, (b) the principles by which one becomes aware of good and evil in man’s actions, (c) the principles which are used for knowing the existents which are not the objects of man’s actions, and their primary principles and ranks [...]. When these intelligibles become present in man, careful examination, deliberation, practical thought and a desire to find out things arise in him by nature, and an inclination towards some of his thoughts in the first instance and a desire for them and [an inclination] towards some of what he finds out, or alternatively a dislike for it.”²⁸

The origin of the first intelligibles is alternatively described by al-Fārābī as resulting from an emanation by the Agent Intellect or as involving the Agent Intellect’s cooperation with experience. Knowledge of the first intelligibles is acquired, yet imperceptibly. Al-Fārābī distinguishes this primary knowledge, as knowledge “possessed by man from the outset without his being aware of it and without perceiving how he acquired it or where it comes from”, from knowledge by investigation and instruction²⁹. Known by nature, yet acquired, these intelligibles hide their true origin: “without our knowing wherefrom it

²⁷ See al-Fārābī, *The Political Regime*. Translated by F. M. Najjar, in: R. Lerner/M. Mahdi (eds.), *Medieval Political Philosophy: A Sourcebook*, Toronto 1963, 31–57, at 35: “Man can reach happiness only when the Active Intellect first gives the first intelligibles, which constitute the primary knowledge. However, not every man is equipped by natural disposition to receive the first intelligibles, because individual human beings are made by nature with unequal powers and different preparations. Some of them are not prepared by nature to receive any of the first intelligibles; others – for instance, the insane – receive them, but not as they really are; and still others receive them as they really are. The last are the ones with sound human natural dispositions; only these, and not the others, are capable of attaining happiness.”

²⁸ Al-Fārābī, *On the Perfect State*, 13, 3–4, ed. Walzer (nt. 6), 203–205.

²⁹ Al-Fārābī, *The Attainment of Happiness*, 1, 2, in: *Alfarabi’s Philosophy of Plato and Aristotle*. Translated with an Introduction by M. Mahdi, Ithaca, NY 1962, revised edition 1969, 13.

came nor how it came and without our being aware at any time that we were ignorant of it and that we were already keen for such knowledge. We did not at all consider it as an object for research at any moment, but we find ourselves as if we were naturally endowed with it since the very beginning of our existence and as if it were instinctive for us not to disengage ourselves from it”³⁰. An echo of such professed unawareness is found in Averroes’s famous assertion in his major commentary on the third book of ‘De anima’: “thought contents come to be in us in two ways: either naturally (and these are first propositions, whose time of appearance and origin and manner of appearance are unknown to us) or voluntarily (and these are thought contents acquired from first propositions)”³¹.

Features of this doctrine of natural conceptions, like the differentiation between autonomous and involuntary first conceptions and concepts which are the products of teaching and effort, as well as the assignment of a special status to ethical first intelligibles, allow us to compare them to the Stoic κοινὰ ἐννοιαί³². The true originality of this doctrine, however, resides in the explanation of the actualization of ‘second intelligibles’ by these first impressions, which is a far cry from the Stoic differentiation between φαντασία and φάντασμα as the basis for a kataleptic impression. In consequence, the distribution of the predicates ‘being’ and ‘non-being’ is quite different. Whereas the Stoics reserve the term ‘being’ for bodily impressions, the Arabic thinkers introduce real intentions of objects the actual existence of which is subsequently certified – the very basis for their solution to the Meno paradox.

This is the core of Avicenna’s doctrine of first impressions made by the separate Agent Intellect, which thus equips the human intellect with indubitable starting points of knowledge that cannot be made known by recourse to things better known but make other things known themselves.

“The ideas of ‘the existent’, ‘the thing’, and ‘the necessary’ are impressed in the soul in a primary way. This impression does not require better known things to bring it about. [This is similar] to what obtains in the category of assent, where there are primary principles, found to be true in themselves, causing [in turn] assent to the truths of other [propositions]. [...] Similarly, in conceptual matters, there are things which are principles for conception that are conceived in themselves.”³³

³⁰ Al-Fārābī, *On Demonstration*, ed. Fakhry (nt. 13), 23; translation from: Druart, *Al-Fārābī* (nt. 12), 416.

³¹ Averroes, *Commentarium magnum in Aristotelis de anima libros, III*, comm. 36, ed. Crawford (nt. 7), 496: “*intellecta autem duobus modis fiunt in nobis: aut naturaliter (et sunt prime propositiones, quas nescimus quando extiterunt et unde et quomodo) aut voluntarie (et sunt intellecta acquisita ex primis propositionibus)*”. See Black, *Al-Fārābī on Meno’s Paradox* (nt. 12).

³² See P. Vallat, *Farabi et l’École d’Alexandrie. Des prémisses de la connaissance à la philosophie politique* (Études musulmanes 38), Paris 2004, 207–238.

³³ Avicenna, *The Metaphysics of The Healing*, I, 5. A parallel English-Arabic Text Translated, Introduced, and Annotated by M. E. Marmura (Islamic Translation Series), Provo, UT 2005, 22–23.

Avicenna explicitly identifies these first impressions as the principles that make it possible to answer the Meno paradox: “If every instruction and learning was through previous knowledge, and every existing knowledge is through instruction and learning, the state of affairs would regress *ad infinitum*, and there would be neither instruction nor learning. It is hence necessary that we have matters believed to be true without mediation, and matters that are conceptualized without mediation, and that these would be the first principles for both assent and conceptualization.”³⁴ The differentiation between ‘being’ and ‘thing’ as primary principles of conceptualization establishes the reality of an intention which is not yet certified as existent. Both in the ‘Logic’ and in the ‘Metaphysics’ of his ‘al-Shifā’, Avicenna relates the discussion of these first principles to the issue of non-existent things³⁵. As far as things have thingness, they are not necessarily related to actual existence.

Third element: One of the most important aspects of the Latin medieval doctrine of the transcendentals is their claim to cognitive primacy³⁶, exerted within the domain of empirical knowledge. Distinctive for the epistemic constellation to which Thomas Aquinas, Henry of Ghent, and John Duns Scotus adhere, is the idea of ‘being’ as a first known object, indicative of the horizon of knowledge, and to which all concepts have to be resolved. This first object of the intellect is identified with the subject of First Philosophy, thus establishing a new foundation for the science of metaphysics, and transforming it into a transcendental science³⁷.

In Aquinas, the knowledge of being is characterized as belonging to man by nature, a kind of knowledge no man is ever devoid of, and which is always already there, since, on the one hand, it accompanies the activity of the agent intellect. On the other hand, this knowledge is acquired and mediated by the senses. As such, the bounds of sense define the horizon of knowledge, in the sense that the horizon of knowledge indicated by being as the first object of the intellect is truly bound to the sensual origin of this cognition.

“So inquiry in all the speculative sciences works back to something first given, which one does not have to learn or discover (otherwise he would have to go on to infinity), but which he knows naturally. Such are the indemonstrable principles of demonstration (for example, Every whole is greater than its part, and the like), to which all demonstrations in the sciences are reducible. Such, too, are the first conceptions of

³⁴ Avicenna, *Demonstration*, ed. A. ‘Affifi, Cairo 1956, 77; translation from Marmura, Avicenna on Meno’s Paradox (nt. 12), 61.

³⁵ See Black, *Al-Fārābī on Meno’s Paradox* (nt. 12).

³⁶ See J. A. Aertsen, *Medieval Philosophy as Transcendental Thought*. From Philip the Chancellor (ca. 1225) to Francisco Suárez, Leiden–Boston 2012, 10–11; and my critical study: *Mittelalterliche Philosophie als Transzendentes Denken*, in: *Philosophische Rundschau* 60 (2013), 61–72.

³⁷ See Aertsen, *Medieval Philosophy as Transcendental Thought* (nt. 36); and my essay *The Foundation of the Principle of Non-Contradiction – Some Remarks on the Medieval Transformation of Metaphysics*, in: *Documenti e studi sulla tradizione filosofica medievale* 22 (2011), 527–557.

the intellect (for example, being, one, and the like), to which all definitions in the sciences must be reduced. From this it is clear that the only things we can know in the speculative sciences, either through demonstration or definition, are those that lie within the range of these naturally known principles. Now these principles are revealed to man by the light of the agent intellect, which is something natural to him; and this light makes things known to us only to the extent that it renders phantasms actually intelligible; for in this consists the operation of the agent intellect, as the *De Anima* says. Now phantasms are taken from the senses. So our knowledge of the above-mentioned principles begins in the senses and memory, as is evident from the *Philosopher*. Consequently, these principles do not carry us beyond that which we can know from the objects grasped by the senses.”³⁸

Consistent with this ‘empiricist’ program, Aquinas’s determination of the *primum cognitum* of the human intellect entails a double movement. From the early ‘*De trinitate*’ commentary until the ‘*Summa theologiae*’, he first demarcates the *quiditas rei materialis* as first known, in order to refute the doctrine of God as first known, and consequently acknowledges, within this class of essences abstracted from matter, the most universal concept of being as first known. Indicative of the tension between the empirical and the transcendental, Aquinas’s doctrine of the first known involves two conflicting strategies in justifying the cognitive primacy: an abstraction account, according to which the process of abstraction, which characterizes human understanding, decides upon its proper object, and an actuality account, according to which the actuality, expressed by the concept of being, indicates the formal aspect according to which everything falls under the scope of the intellect³⁹.

Aquinas’s doctrine of being as first known enables him to differentiate between the orders of theoretical knowledge proper and practical knowledge, in which the concept of the good is first known, and to introduce an indirect intellectual cognition of the singular, which would soon after advance to the proper object of intuitive cognition, in contradistinction to the abstract knowledge of essences irrespective of actual existence.

³⁸ Thomas Aquinas, *Super Boetium De Trinitate*, 6, 4, ed. Leonina (nt. 16), 170, 107–135: “*unde omnis consideratio scientiarum speculatiuarum reducitur in aliqua prima, que quidem homo non habet necesse addiscere aut inuenire, ne oporteat in infinitum procedere, set eorum notitiam naturaliter habet. Et huiusmodi sunt principia demonstrationum indemonstrabilia, ut ‘omne totum est maius sua parte’, et similia, in que omnes demonstrationes scientiarum reducuntur, et etiam prime conceptiones intellectus, ut entis, et unius, et huiusmodi, in que oportet reducere omnes diffinitiones scientiarum predictarum. Ex quo patet quod nichil potest sciri in scientiis speculatiuis neque per viam demonstrationis, neque per viam diffinitionis, nisi ea tantummodo ad que predicta naturaliter cognita se extendunt. Huiusmodi autem naturaliter cognita homini manifestantur ex ipso lumine intellectus agentis, quod est homini naturale; quo quidem lumine nichil manifestatur nobis nisi in quantum per ipsum phantasmata fiunt intelligibilia in actu: hic enim est actus intellectus agentis, ut dicitur in III De anima. Phantasmata autem a sensu accipiuntur, unde principium cognitionis predictorum principiorum est ex sensu et memoria, ut patet per Philosophum in fine Posteriorum; et sic huiusmodi principia non ducunt nos ulterius nisi ad ea quorum cognitionem accipere possumus ex his que sensu comprehenduntur.*”

³⁹ See my study *Transzendente Einheit* (Studien und Texte zur Geistesgeschichte des Mittelalters 119), Leiden–Boston 2015, 323 sqq.

As an important exponent of this latter development, Henry of Ghent reproduces the intermediate status of the first conception of being as a natural conception, neither innate nor discursively acquired, but naturally acquired.

“But when informed in that way by the intelligible species, immediately in the light of the agent intellect without any actual or habitual, general or specific preceding knowledge, but only with potential knowledge [...] the possible intellect naturally conceives the first intentions of non-complex intelligibles, by first knowing the terms and quiddities of things. And in that way the intelligence of the mind is first informed by the first concepts of things, as by the most express likenesses of the truth of things inscribed in the actual consideration of the mind. Such are the intentions of being and the one, number and magnitude, and the other non-complex concepts that are the first naturally understood, non-complex concepts. And the understanding of them is called ‘the intelligence of indivisibles’, by which the mind first naturally knows the terms. And from their union with one another by the intellect that composes and divides, it likewise naturally conceives without any discursive reasoning the first conceptions of complex intelligibles. [...] In that way all intellectual knowledge both of principles and of conclusions is acquired and is not innate. But knowledge of principles is naturally acquired because it is acquired neither by study nor by deliberation, and in this respect the knowledge of them is said to be natural. But knowledge of conclusions is acquired by voluntary study and investigation by the mind, and for this reason it is in no sense said to be natural.”⁴⁰

This first intention of being, naturally acquired, gives rise to an alternative distribution of ‘being’ and ‘non-being’, which deviates both from the Stoic identification of ‘being’ with bodily existence and from the Arabic identification of ‘being’ with extra-mental existence. The concept of ‘being’ to which man advances by nature is the reality of an object, opposed to the mere impossible, which is ‘non-being’ on account of its lack of intelligibility⁴¹. The realm of ‘being’ now matches the intellect’s constitution of an object (*esse obiectivum*),

⁴⁰ Henry of Ghent, *Summa quaestionum ordinariarum*, a. 1, q. 5, ed. G. A. Wilson (Opera omnia 21), Leuven 2005, 125–127; translation from Henry of Ghent’s *Summa of Ordinary Questions: Article One: On the Possibility of Knowledge*. Translated from the Latin with an Introduction and Notes by R. J. Teske, South Bend, IN 2008, 69–70: “*Intellectus autem possibilis sic informatus specie intelligibilium statim in lumine intellectus agentis sine omni notitia actuali vel habituali generali vel speciali praecedente, sed potentiali solum [...] naturaliter concipit primas intentiones intelligibilium incomplexorum primo cognoscendo terminos et quidditates rerum. Et sic primo informatur mentis intelligentia primis rerum conceptibus, ut expressissimis similitudinibus veritatis rerum in actuali consideratione mentis descriptis, ut sunt intentiones entis et unius numeri et magnitudinis et ceterorum incomplexorum quae sunt prima naturaliter intellecta et incomplexa. Et appellatur eorum intellectus ‘indivisibilium intelligentia’, qua mens primo naturaliter cognoscit terminos ex quorum collectione ad invicem per intellectum componentem et dividendem consimiliter concipit naturaliter sine omni discursu primas conceptiones intelligibilium complexorum [...] cognitio omnis intellectualis, tam principiorum quam conclusionum, sit acquisita et nulla innata; sed cognitio principiorum naturaliter acquiritur quia nec studio nec deliberatione, et quoad hoc dicitur ipsorum cognitio naturalis; cognitio vero conclusionum voluntario studio et mentis indagatione acquiritur, et ideo nullo modo dicitur naturalis.*”

⁴¹ See M. Pickavé, *Henry of Ghent on Metaphysics*, in: G. A. Wilson (ed.), *A Companion to Henry of Ghent* (Brill’s Companions to the Christian Tradition 23), Leiden 2010, 153–179.

which was to gradually develop into – but remains itself radically different from – the central role of representation in the epistemic constellation of early modern philosophy.

IV. Conclusion

(7) The immanent tension between empirical and transcendental aspects, which was shown to accompany these doctrines of natural conceptions, is the subject of controversies in scholarly literature on each of the constituting traditions. (i) The debate between Bonhöffer, Sandbach, and their followers on the relation between *προλήψεις* and *κοινὰ ἔννοια* is actually concerned with the balance of explaining the empirical origin of the natural conceptions without compromising their privileged status as conceptions common to all men⁴². (ii) Scholarly literature on Arabic philosophy witnesses a debate on the role and scope of abstraction with regard to the cognition of first principles, in which Gutas and Hasse challenge the traditional explanation of their exclusive origin in an illumination by superior intelligences⁴³. (iii) Finally, there is a continuing debate on the origin of the knowledge of being in Aquinas, originally occasioned by the Maréchal school, which detected a transcendental dimension in the knowledge of being and was met with incomprehension by those who pointed to the explicit affirmations of Aquinas with regard to the sensory origin of all our cognition⁴⁴.

We have shown that the different configurations of the relation between the empirical and the transcendental in the epistemic formations of Stoic, Arabic, and Latin medieval philosophy entail different distributions of ‘being’ and ‘non-being’. Each of these respective traditions of the doctrine of natural conceptions proposes a doctrine of non-existent objects that results in the privileged status of the concepts of *tī*, *šayʿ*, and *res*. – The early Stoa not only attaches great importance to the difference between *φαντασίαι* that do or do not convey a

⁴² See Bonhöffer, Epictet und die Stoa (nt. 23), 187–222; Sandbach, Ennoia and Prolēpsis (nt. 23).

⁴³ See D. Gutas, Intuition and Thinking: The Evolving Structure of Avicenna’s Epistemology, in: R. Wisnovsky (ed.), Aspects of Avicenna (Princeton Papers 9), Princeton 2001, 1–38; D. N. Hasse, Avicenna on Abstraction, *ibid.*, 39–72. See further R. C. Taylor, Abstraction in Al-Fārābī, in: American Catholic Philosophical Quarterly 80 (2006), 151–168; J. McGinnis, Making Abstraction Less Abstract. The Logical, Psychological, and Metaphysical Dimensions of Avicenna’s Theory of Abstraction, *ibid.*, 169–184; C. D’Ancona Costa, Degrees of Abstraction in Avicenna. How To Combine Aristotle’s *De anima* and the *Enneads*, in: S. Knuuttila/P. Kärkkäinen (eds.), Theories of Perception in Medieval and Early Modern Philosophy, Dordrecht 2008, 47–71.

⁴⁴ See J. Maréchal, Le point de départ de la métaphysique, vol. 5: Le Thomisme devant la Philosophie critique, Bruxelles–Paris 1949; D. M. De Petter, De oorsprong van de zijnskennis volgens Thomas van Aquino, in: id., Begrip en werkelijkheid. Aan de overzijde van het conceptualisme, Hilversum–Antwerpen 1964, 94–135; Aertsen, Medieval Philosophy and the Transcendentals (nt. 18), 170 sqq.

cognition of real existent objects, but also reserves a systematic place for a doctrine of non-existent objects such as place, time, the void, and τὰ λεκτὰ, which necessitates the introduction of a highest concept τι that encompasses all objects, being or not-being⁴⁵. – Arabic philosophy, notably in the context of discussions of the Meno paradox, but also in the context of the formulation of doctrines of primary conceptions, deals extensively with non-existent objects, and presents the concept *šay'* to account for quidditative content indifferent to actual existence or non-existence⁴⁶. – Medieval Latin philosophy, finally, advances from a conception of being as actuality to a conception of being as essentiality at the end of the 13th century, inducing fundamental speculations in Henry of Ghent and Matthew of Aquasparta on the intelligibility of non-being, which posed a problem on the doctrine of the transcendentals as a set of primary conceptions of the mind convertible with being⁴⁷.

⁴⁵ See É. Bréhier, *La théorie des incorporels dans l'Ancien Stoïcisme*, Paris 1908; J. Brunswig, *La théorie stoïcienne du genre supreme et l'ontologie platonicienne*, in: J. Barnes/M. Mingucci (eds.), *Matter and Metaphysics*, Naples 1988, 19–127; V. Caston, *Something and Nothing: The Stoics on Concepts and Universals*, in: *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 17 (1999), 145–213.

⁴⁶ See R. Wisnovsky, *Notes on Avicenna's concept of thingness (šay'yya)*, in: *Arabic Sciences and Philosophy* 10 (2000), 181–221; D. L. Black, *Avicenna on the Ontological and Epistemic Status of Fictional Beings*, in: *Documenti e studi sulla tradizione filosofica medievale* 8 (1997), 425–453; T.-A. Druart, 'Shay' or 'res' as Concomitant of 'Being' in Avicenna, in: *Documenti e studi sulla tradizione filosofica medievale* 12 (2001), 125–142.

⁴⁷ See L. Oeing-Hanhoff, *Res comme terme transcendental et sur-transcendental*, in: M. Fattori/M. Bianchi, *Res. III Colloquio Internazionale del Lessico intellettuale Europeo*, Roma 1982, 285–296; T. Kobusch, *Sein und Sprache. Historische Grundlegung einer Ontologie der Sprache*, Leiden 1987; J.-F. Courtine, *Suarez et le Système de la Métaphysique*, Paris 1990; J. A. Aertsens, 'Res' as Transcendental: Its Introduction and Significance, in: G. Federici Vescovini (ed.), *Le problème des transcendentaux du XIV^e au XVII^e siècles*, Paris 2002, 139–157; id., *Tino-logia: An Alternative for Ontology?*, in: I. Atucha e. a. (eds.), *Mots médiévaux offerts à Ruedi Imbach*, Turnhout 2011, 729–737.

Some Later Medieval Responses to the Paradox of Learning

MARTIN PICKAVÉ (Toronto)

That teaching and learning are subjects of philosophical inquiry cannot come as a surprise. Philosophers of all ages considered themselves as teachers; thinking about teaching and learning thus amounts to engaging in a self-reflective process, which should not be unnatural to the philosophical profession. However, philosophers have also been interested in teaching and learning because these practices pose wider philosophical problems, including problems regarding the nature of the mind and language. It is this wider set of issues that shall be the focus of my contribution on later medieval philosophical discussions of learning.

Usually, when philosophers, and especially historians of philosophy, hear the expression “paradox of learning” they immediately think of the famous paradox in Plato’s ‘Meno’. And the title of my contribution may give the impression that I am interested in this paradox alone. But as I aim to show, the phenomenon of learning seems to lead to many different puzzles that draw us towards the conclusion that learning in the proper sense is something utterly impossible. In the first two parts of my contribution, I will describe five different puzzles that were of particular interest to medieval philosophers and how they emerged. In the remainder, I will then look at three paradigmatic responses to this set of puzzles. One thing that will hopefully become clear from my exposition is how learning (and by extension, teaching) is a philosophical problem that serves as a doorway to many central issues in medieval philosophy.

I. Plato’s ‘Meno’ and Augustine’s ‘On the Teacher’

Given its notoriety it is probably best to start with Meno’s paradox. The paradox appears in the middle of the eponymous dialogue after Socrates has refuted all of Meno’s attempts to define virtue. This leads Meno to question the viability of Socrates’s inquiry into the nature of virtue. Here is how the crucial bit of the dialogue unfolds (80de; translation by G. M. A. Grube):

“MENO: How will you look for it [i.e., virtue], Socrates, when you do not know at all what it is? How will you aim to search for something you do not know at all? If you should meet with it, how will you know that this is the thing that you did not know?

SOCRATES: I know what you want to say, Meno. Do you realize what a debater's argument (*eristikon logon*) you are bringing up, that a man cannot search either for what he knows or for what he does not know? He cannot search for what he knows – since he knows it, there is no need to search – nor for what he does not know, for he does not know what to look for.”¹

Searches are goal-directed and temporal endeavors and as such they presuppose two things: a target and the ability to identify the search's object. Without a target there would be nothing to be searched for, and without being able to recognize that which is searched for, no search would come to an end. But as Meno points out, both the target and the recognition requirement have consequences. For in order to target our search, we have to know what we are targeting; and the recognition bringing the search to a conclusion similarly requires previous knowledge of the search's object. It is thus impossible to search for something we do not know. All this seems to turn Socrates's search for virtue into a hopeless enterprise. For if Socrates really does not know what virtue is, then he cannot look for it. But if he already knows what virtue is, how could he search so as to know it? The force and scope of the argument presented in the quotation can best be grasped if we present it in its most basic structure:

- (1) For any object x , one either knows or does not know x .
- (2) If one knows x , one cannot search for knowledge of x .
- (3) If one does not know x , one cannot search for knowledge of x .
- (4) Therefore, for any object x , one cannot search for knowledge of x .

Notice that this is a puzzle about searching or inquiry. It is not, at least not on the face of it, a puzzle about learning. However, when Aristotle alludes to Meno's paradox in the opening chapter of his 'Posterior Analytics' he seems to indicate that learning is at issue here. For he writes (I, 2, 71a27–30; translation by J. Barnes):

“But it is clear that you did not understand in this sense – that you understand it universally – but you did not understand it simpliciter (*haplōs*). Otherwise the puzzle (*aporēma*) in the Meno will result; for you will learn either nothing or what you know.”³

The context of this passage is a discussion of how we come to know something new if the acquisition of new knowledge is always based on some previously possessed knowledge, as Aristotle claims in the opening lines of his work. Aristotle responds by arguing that precognition and newly acquired cognition are not of the same kind: one has to distinguish between knowing something universally from knowing it without qualification. Aristotle thinks that this

¹ Plato, Complete Works, ed. J. M. Cooper/D. S. Hutchinson, Indianapolis 1997, 880.

² This schematization follows (with minor modifications) the one given by G. Fine in *The Possibility of Inquiry: Meno's Paradox from Socrates to Sextus*, Oxford 2014, 8.

³ Revised Oxford Translation. Edited by J. Barnes, Princeton 1984.

distinction is important for exactly the reason that ignoring it would lead to the paradox in Plato's 'Meno', which he then goes on to characterize as a problem concerning learning.

The shift from searching to learning in Aristotle's presentation of Meno's paradox has puzzled some modern interpreters of Aristotle⁴; it also seems to have puzzled some of Aristotle's ancient readers. Themistius, for example, in his 'Paraphrase of the Posterior Analytics', sees the need to explain why Meno's paradox also causes trouble for learning. The idea is that at least one form of learning, namely self-learning, consists of searches. When I decide that I want to learn about something, say, penguins and then go off to study them in a zoo or a zoological library, what I am doing is engaging in learning by inquiry. In Themistius's words, which I here render from the Latin translation of Gerard of Cremona, a translation that was available to later medieval readers, the argument in the 'Meno' is about learning because

"if every search has the purpose that the one searching gets to know the thing that he searches and about which he makes investigations, and it is not possible that he searches what he knows, then it will be impossible that one gets to know what one didn't know. For then one of two things applies: either that we do not learn or get to know anything or that we learn and get to know only what we already knew"⁵.

From this it follows that Aristotle's version of Meno's puzzle reads something like this:

- (A1) One either knows or does not know that which one is learning.
- (A2) If one knows that which one is learning, one cannot learn it.
- (A3) If one does not know that which one is learning, one cannot learn it.
- (A4) Therefore, whether one knows or does not know that which one is learning, one can't learn it⁶.

A2 apparently follows from our common understanding of learning; and A3 is true because learning by inquiry is a type of inquiry or search, and searches are governed by the target and the recognition requirements. Still, if this is how

⁴ See, for instance, M. Achard, Themistius' Paraphrase of *Posterior Analytics* 71a17–b8: An Example of Rearrangement of an Aristotelian Text, in: *Laval théologique et philosophique* 64 (2008), 19–34, at 29–30; and Fine, *The Possibility of Inquiry* (nt. 2), 204.

⁵ Unless otherwise indicated, translations from the Latin are mine. Themistius' Paraphrasis of the Posterior Analytics in Gerard of Cremona's, 1, ed. J. R. O'Donnell, in: *Mediaeval Studies* 20 (1958), 239–315, at 246: "*Nam si omnis quaestio non est nisi ut sciat quaerens rem quam quaerit et de qua perscrutatur, et non est possibile ut quaerat quod novit, tunc non est possibile ut sciat quod non scivit. Jam ergo remanet una duarum rerum, aut ut non addiscamus neque sciamus aliquid, aut ut non discamus et sciamus nisi quod jam scivimus.*" For the Greek text see Themistius, *Analyticorum Posteriorum paraphrasis*, ed. M. Wallies (*Commentaria in Aristotelem Graeca* 5/1), Berlin 1900, 4, 15–21. The Greek text is even clearer than the Latin translation in emphasizing the link between searching and learning.

⁶ Again, this schematization follows (with minor modifications) Fine, *The Possibility of Inquiry* (nt. 2), 205.

Aristotle read Meno's argument, then there is an obvious problem. For A2 is about all forms of learning, whereas A3 seems to operate with a much narrower conception of learning, namely learning by inquiry.

However this may be, many later medieval readers are familiar with Meno's paradox. They know it from different sources, among which Themistius's 'Paraphrase' and Averroes's 'Long Commentary on Aristotle's Metaphysics' are the most important⁷. For despite having been translated into Latin in the 12th century by Henricus Aristippus there are no clear signs that later medieval philosophers made direct use of Plato's dialogue⁸. Moreover, medieval readers were able to learn about the content of Plato's 'Meno' and especially the Platonic theory of learning as recollection, which is Plato's response to Meno's paradox, in such works as Cicero's 'Tusculan Disputations' (I, 57) and Augustine's 'On the Trinity' (XII, 15, 24), even if these indirect witnesses do not give an account of the paradox itself. Augustine is an interesting case. While there is no scholarly consensus as to whether he had first-hand knowledge of Plato's 'Meno', the paradox plays a prominent role in his works. Augustine presents his own version of the paradox right at the beginning of the 'Confessions' when he wonders how he can invoke God without knowing him⁹. Nevertheless, rather than playing a truly central role in later medieval discussions about the possibility of learning, Meno's paradox more often appears as a skeptical argument in debates about the possibility of knowledge. For if knowledge is something we acquire through learning and learning turns out to be impossible, how are we ever able to know anything¹⁰?

Plato's 'Meno' is by no means the only ancient philosophical text raising the question of whether learning is possible. A good example of the vibrancy of philosophical discussion of the possibility of learning and teaching in Antiquity can be found in book 3 of Sextus Empiricus's 'Outlines of Scepticism', where Sextus offers a whole battery of arguments for the impossibility of learning by instruction. Sextus divides his arguments into three groups: arguments showing that there is nothing to be taught (III, 253–258), arguments denying that there are actually teachers (and by extension, learners) (III, 259–265), and arguments

⁷ For Averroes's rendering of the paradox, see his *Commentarium magnum in Aristotelis Metaphysicam*, IX, comm. 14, Venetiis 1562 [Reprint Frankfurt a. M. 1962], 240^v; *Das 9. Buch des lateinischen großen Metaphysik-Kommentares von Averroes*, ed. B. Bürke, Bern 1969, 57.

⁸ For more information about the transmission of Plato's 'Meno' and Meno's paradox, see C. Grellard, *Peut-on connaître quelque chose de nouveau? Variations médiévales sur l'argument du Ménon*, in: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* 136 (2011), 37–66.

⁹ According to Scott MacDonald, Meno's paradox is "fundamental to the main project of the *Confessions*". See his *The Paradox of Inquiry in Augustine's Confessions*, in: *Metaphilosophy* 39 (2008), 20–38, at 21.

¹⁰ See, for instance, Henry of Ghent, *Summa quaestionum ordinariam*, a. 1, q. 1, arg. 5, ed. G. Wilson (Opera omnia 21), Leuven 2005, 7. On this medieval transformation of Meno's paradox, see also Grellard, *Peut-on connaître* (nt. 8). For an example where Meno's paradox is actually used in a discussion of learning, see Henry of Ghent, *Summa quaestionum ordinariam*, a. 1, q. 10, arg. 1, ed. Wilson (using Themistius's 'Paraphrase').

showing that there are no means by which teaching and learning could proceed (III, 265–269). The medieval fate of the ‘*Outlines of Skepticism*’ resembles that of Plato’s ‘*Meno*’. The work was translated into Latin during the Middle Ages, most likely at the end of the 13th century, yet there are no signs that it had any influence¹¹. However, one work from Antiquity that had significant influence on medieval authors and their debates about learning and teaching is Augustine’s ‘*On the Teacher*’. Apart from being decidedly anti-skeptical in its overall orientation, Augustine’s early dialogue shows some remote resemblance with the arguments presented in Sextus’s work, for it is from the angle of the means by which teaching allegedly proceeds that Augustine examines teaching and learning.

Most of what we commonly consider as teaching and learning involves the use of language. And even if we sometimes teach without language, as when the teacher demonstrates something to the student by simply performing an activity she intends to teach, there still seems to be no teaching without signs. For what else is such a demonstration ‘by doing’ if not using the activity itself as a sign? Language is just one set of signs, but there are others too. Now for Augustine the use of signs in teaching poses a fundamental problem (translation P. King):

“Well, if we should consider this more carefully, perhaps you’ll discover that nothing is learned through its signs. When a sign is given to me, it can teach me nothing if it finds me ignorant of the thing of which it is the sign; but if I am not ignorant, what do I learn through the sign?”¹²

So either I know the thing signified by the sign or I do not know it. In the first case, I will not learn anything new through the employment of the sign; in the second case, I will not learn either, for I simply do not understand the sign. Let us call this the “paradox of signs”. It is basically a semantic version of Meno’s paradox.

The paradox of signs targets learning by instruction and thus looks just as limited as Meno’s paradox of inquiry, albeit limited to a different kind of learning. However, it can easily be extended to learning by inquiry. For if I am seeking knowledge about penguins without a teacher, I will still have to rely on signs. I have to be able to understand the words in the books I read about penguins; and when I am in the zoo I have to be able to interpret the behavior of the penguins I observe, behavior by which the animals signify to me – as to any other observer – how penguins live. How would that be possible without my already knowing what I am out to seek?

¹¹ An edition of this translation has been announced by Roland Wittwer. For a summary of Wittwer’s findings, see D. Perler, *Zweifel und Gewissheit: Skeptische Debatten im Mittelalter*, Frankfurt a. M. 2006, 15–16.

¹² Augustine, *De magistro*, 10, 33, ed. K. D. Daur (*Corpus Christianorum. Series Latina* 29), Turnhout 1970, 192. For the translation, see Augustine, *Against the Academicians and The Teacher*. Translated, with Introduction and Notes, by P. King, Indianapolis 1995, 135.

That Augustine's 'On the Teacher' was well known in the later middle ages can be gathered from the fact that the paradox of signs is frequently invoked in discussions of learning. In the so-called "Question on the Teacher", i.e., q. 11 of his 'Disputed Questions on Truth', Thomas Aquinas advances it as one of the main arguments for the conclusion that no human being can teach another human being (a. 1, arg. 3):

"Moreover, if signs of certain things are proposed to someone by another human being, the one [to whom they are proposed] either knows the things of which they are signs or he does not. But if he knows the things, he is not taught them. And if he does not know them, he cannot know the meanings of the signs, since he does not know the things [they signify]. For a man who does not know the thing that is a stone cannot know what the word 'stone' means. But if he does not know the meaning of the signs, he cannot learn anything through these signs. Thus, if a human being does nothing else with respect to teaching than putting forward signs, it seems that a human being cannot be taught by another human being."

The same argument appears in other works of Aquinas and it is also popular among Aquinas's contemporaries¹³. Obviously, defenders of the possibility of teaching and learning need to respond to this challenge.

II. Further Arguments for the Impossibility of Learning

So far we have encountered two classic arguments for the impossibility of learning. For medieval philosophers there are also other reasons that seem to make learning problematic. We could categorize these arguments as metaphysical arguments against the possibility of learning.

Let us go back to the signs through which the teacher appears to instruct the student. All these signs – be they linguistic signs or visual images or anything else the teacher puts in front of the student – have in common that they are sensible things, i.e., things that are manifest to our senses. But knowledge and insight, the alleged results of instruction, are intellectual items and thus belong to a different ontological level. This raises the question of how sensible signs can really lead to something of a different – and higher – kind. Aquinas puts the objection, which I will refer to as the "gap objection", like this ('Disputed Questions on Truth', q. 11, a. 1, arg. 4)¹⁴:

"To teach is nothing else than to cause in some way knowledge in another. But the intellect is the subject of knowledge. Sensible signs, however, by which alone it seems

¹³ See also *Summa theologiae*, I, 117, 1, arg. 4. For other authors using this argument, see, e.g., Henry of Ghent, *Summa quaestionum ordinariam*, a. 1, q. 6, arg. 4 and 5, ed. Wilson (nt. 10), 133. For the medieval reception of Augustine's 'De magistro', see E. Bermon, *La signification et l'enseignement. Texte latin, traduction française et commentaire du De magistro de saint Augustin*, Paris 2007, 35–39.

¹⁴ This argument can also be found in Henry of Ghent, *Summa quaestionum ordinariam*, a. 1, q. 6, arg. 1 and 2, ed. Wilson (nt. 10).

a human being can be taught, do not reach the intellective part, but remain in the sensory powers. Therefore, a human being cannot be taught by another human being.”

And if teaching is impossible, so is learning. This objection to the possibility of teaching and learning is obviously based on the fundamental dichotomy medieval philosophers see between our sensory and our intellectual powers.

The gap objection is fairly general and leaves open the respect in which the intellective part of the alleged learner cannot be affected by signs and instruction. Other arguments are more specific insofar as they point to a particular feature of knowledge that appears to exclude it from being learned and taught. The “certainty objection”, for instance, points to the fact that knowledge comes with certainty. I cannot really claim to have knowledge that it will rain tomorrow because I am not certain that it will rain tomorrow. Similarly, I cannot really claim to be knowing that my wife is in the room next door if I doubt she is. In the absence of certainty, I can only have opinion or belief. But it is one of the conditions of knowledge that the knower is certain of what she knows. Now, if learning and teaching are directed at knowledge, as they are said to be, learning and teaching must be able to bring about certainty in the knower. But how could they do this if learning and teaching take place by signs that are manifest to the senses and thus operate via the learner’s sensory capacities? Through sensory experience alone it will be impossible to acquire the certainty characteristic of knowledge¹⁵. To say this is not to deny that the senses provide us with lots of important information; they just do not seem to guarantee that what they convey to us is certainly true. Just think of sensory illusions and how often the senses mislead us.

Both the gap and the certainty objection rely on a lowly view of our sensory capacities. If one is reluctant to accept this premise, then there are still other reasons to be skeptical about the possibility of learning. Here’s another argument – call it the “transmigration objection” – mentioned by Aquinas (‘Disputed Questions on Truth’, q. 11, a. 1, arg. 6)¹⁶:

“Knowledge is a sort of accident. But an accident does not change the subject [in which it inheres]. Therefore, since teaching seems to be nothing else but the transfusion of knowledge from teacher to pupil, one human being cannot teach another human being.”

It is common to think of teaching as a transfer of knowledge from the teacher to the student and of learning as the student’s reception of knowledge (or a

¹⁵ For this line of argument, see, e.g., *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 11, a. 1, arg. 13, ed. Commissio Leonina (*Opera omnia* 22/2), Rome 1972, 348, 111–120: “*Praeterea, ad scientiam requiritur cognitionis certitudo; alias non est scientia, sed opinio vel credulitas [...]. Sed unus homo non potest in altero certitudinem facere per signa sensibilia quae proponit: quod enim est in sensu, magis est obliquum eo quod est in intellectu; certitudo autem semper fit per aliquid magis rectum. Ergo unus homo alium docere non potest.*”

¹⁶ See also *Summa contra gentiles*, II, 75, edd. C. Pera/P. Marc/P. Caramello, Turin–Rome 1961, 217–221.

piece of knowledge) from the teacher. As a result, the knowledge is now in the learner, but also remains in the teacher, since no one seems to lose knowledge by teaching it to someone else. But on the ontological level, knowledge is a quality, i.e., an accident inhering in the knower. So according to the transmission model of knowledge, this accident would change subjects and end up inhering in two subjects. Aquinas does not explicitly say why accidents cannot change their subjects, but the impossibility of this is commonly considered to follow from the nature of accidents and it is a view to which all medieval philosophers are committed. Accidents depend on the subjects in which they inhere; it is from their subjects that accidents have their existence and numerical identity. So there is no way that one and the same accident could migrate from one subject into another.

No doubt one could identify further objections to the possibility of learning in medieval sources. Yet the point is not to be exhaustive, but rather to carve out the main issues that any account of learning has to address if it wants to be taken seriously. And each of the three arguments that I have just mentioned highlights one such main issue. The gap objection problematizes the intellect's role in learning, the certainty objection exemplifies the problem that the result of learning is always somewhat richer than the means through which learning appears to take place, and the transmigration objection raises the issue that learning is a form of qualitative change in the learner, which needs to be accounted for.

In the following, I will look at three paradigmatic responses to the five arguments for the impossibility of learning. The three authors I will consider – Bonaventure, Thomas Aquinas, and James of Viterbo – hold three radically different views on learning, as will become clear from the way in which they address the five challenges described above¹⁷. But they share, of course, the belief that learning and teaching are possible. That no late medieval philosopher and theologian I am aware of seriously denies the possibility of learning may have to do with the mundane fact that they were actually teachers. The three figures in our focus even taught at one and the same institution, the University of Paris. However, it also seems to be clear that doubting the reality of teaching and learning amounts to doubting something that is all too obvious.

III. Bonaventure and Learning “From Above”

Augustine's paradox of signs in ‘On the Teacher’ does not, of course, have the purpose of showing that learning and teaching are impossible. On the contrary,

¹⁷ Wouter Goris (*De magistro* – Thomas Aquinas, Henry of Ghent, and John Duns Scotus on Natural Conceptions, in: *Review of Metaphysics* 66 [2013], 435–468) talks about “the medieval solution” to Meno's paradox. As will hopefully become clear in the following, there is no single medieval solution to the paradox and its related puzzles – not even among Latin authors.

Augustine advances it to bring out the conditions for their possibility. The upshot of Augustine's discussion is to show that there is only one real teacher in the world, namely Christ (14, 46, ed. Daur [nt. 12], 202; translation P. King):

"As a result, we should by now not only believe but also begin to understand how truly it has been written on divine authority that we should not call anyone on earth our teacher, since 'there is one in heaven Who is the Teacher of all' [cf. Mt. 23, 9–10]."

This view of Augustine also found followers in the 13th century. Yet no one has defended it more forcefully than Bonaventure.

The idea here is not that Christ is the only real teacher of the truths of faith. According to Augustine and Bonaventure, Christ is also the teacher of every other truth and knowledge¹⁸. Bonaventure is led to this view by a reflection on the nature of knowledge, the goal of all teaching and learning. We have already mentioned that knowledge seems to include certainty on the part of the knower (*ex parte scientis*); yet there are also conditions on what can be an object of knowledge, i.e., conditions on the part of what is knowable (*ex parte scibilis*). The objects of knowledge are necessary, in the sense of immutable, otherwise we would again only have opinion or belief. For we know something only "when we judge that we know the cause of why a thing is and we know its cause and that it is impossible for the thing to be otherwise"¹⁹.

Unfortunately, left to our own devices, we would never be able to attain knowledge of any kind, because no cognitive state we are capable of achieving by ourselves satisfies these two conditions. This can be best understood when we focus on the condition of certainty. In a passage that relies heavily on quotations from various of Augustine's writings, Bonaventure notes:

"The light of a created intellect does not suffice for a certain comprehension (*certam comprehensionem*) of any thing without the light of the eternal Word [i.e., Christ]. Thus Augustine writes in book I of the 'Soliloquies' I [8, 15]: [...] 'Just as the earth cannot be seen unless it is illuminated by light, so it must be believed that the subjects of the

¹⁸ See Bonaventure, Sermo IV ("*Christus unus omnium magister*"), nn. 5–6, edd. PP. Collegii S. Bonaventurae (Opera omnia 5), Quaracchi 1891, 568b. I cite this text from the more recent edition Le Christ Maître. Édition, traduction et commentaire du sermon universitaire «Vnus est magister noster Christus» par G. Madec (Bibliothèque des textes philosophiques), Paris 1990, 30: "*Patet ergo Christum esse magistrum cognitionis secundum fidem [...] est etiam magister cognitionis quae est per rationem.*"

¹⁹ Ibid., n. 6, edd. PP. Collegii S. Bonaventurae (nt. 18), 568b–569a; ed. Madec (nt. 18), 30–32: "*Ad cognitionem enim scientialem necessario requiritur veritas immutabilis ex parte scibilis et certitudo infallibilis ex parte scientis. Omne enim quod scitur necessarium est in se et certum est ipsi scienti. Tunc enim scimus, cum causam arbitramur cognoscere propter quam res est, et scimus ipsius causa, et quoniam ipsius est impossibile aliter se habere.*" For the quotation, see Aristotle, Posterior Analytics, I, 2, 71b9–12. On the issue of certainty, which is so central to Bonaventure's epistemology, see B. Gendreau, The Quest for Certainty in Bonaventure, in: Franciscan Studies 21 (1961), 104–227; A. Speer, Illumination and Certitude: The Foundation of Knowledge in Bonaventure, in: American Catholic Philosophical Quarterly 85 (2011), 127–141.

various fields of study – though everyone grants, without any doubt, that they are understood to be most true – cannot be understood unless they are illuminated by him, as if he were their sun.’

Again, in ‘On the Trinity’, book XII, in the last chapter [15, 24] speaking of the boy who without a teacher replied rightly about geometry, Augustine rejects as false the Platonic view that souls are filled with knowledge before being introduced into their bodies: ‘We should rather believe that the nature of the intellectual mind is so constituted that, when it is subjected to intelligible things in the natural order, as its maker has arranged, it sees them in an incorporeal light of its own kind, in just the way that the eyes of the flesh see their surroundings in a corporeal light, a light that the eyes were created to receive, and to which they are adapted.’”²⁰

Why is a created intellect, such as the human intellect, not sufficient for achieving certainty? According to Bonaventure, certainty cannot come from something that is fallible²¹. So it cannot derive from sensory experience, which, as we all realize, fails us sometimes, nor can it come from our own created intellect, our capacity for thought, for it too does occasionally go wrong. How else would there be error? Since we no doubt possess knowledge, the source of certainty must be something else and this moves Bonaventure to the conclusion that this source is the so-called “light of the eternal Word”. The remainder of the quotation then tries to show how this divine light works by drawing an analogy with visible light. Just as visible or corporeal light illuminates visible objects and makes them comprehensible for the senses, so this incorporeal light illuminates intelligible objects, such as the objects of the various areas of knowledge, and makes them comprehensible for the intellect²².

It is now not difficult to see how Bonaventure can avoid the certainty and the gap objections against the possibility of learning. He fully endorses the idea of a gap between the sensory and the intellective powers (and their objects) and he also agrees with the idea behind the certainty objection. However, divine illumination provides the solution for how the gap is bridged and certainty achieved. Moreover, if Christ teaches us by illuminating intelligible objects so that our intellect can grasp them and thus acquire knowledge, then it follows that, rather than being the transmission of knowledge from the knower to the known, teaching consists in providing the conditions in which the learner can

²⁰ Sermo IV, n. 10, edd. PP. Collegii S. Bonaventurae (nt. 18), 569b–570a; ed. Madec (nt. 18), 36–38. For the translation (apart from minor modifications) see R. Pasnau (ed.), *The Cambridge Translations of Medieval Philosophical Texts*, vol. 3: *Mind and Knowledge*, Cambridge 2002, 84.

²¹ Sermo IV, n. 9, edd. PP. Collegii S. Bonaventurae (nt. 18), 569b; ed. Madec (nt. 18), 34: “*Requiritur autem secundo ad huiusmodi cognitionem certitudo ex parte scientis. Hoc autem ex parte ea non potest esse quae potest falli uel ex ea luce, quae potest obscurari.*”

²² A more extensive treatment of the doctrine presented in Bonaventure’s sermon “*Christus unus omnium magister*” (Sermo IV) can be found in q. 4 of his *Quaestiones disputatae de scientia Christi*, edd. PP. Collegii S. Bonaventurae (Opera omnia 5), Quaracchi 1891, 17–27.

acquire knowledge by him or herself. This should make clear how Bonaventure would have replied to the transmigration objection. The objection simply does not apply, since ontologically speaking no transmigration of one accidental form of knowledge from the knower to the known is taking place.

Although learning never occurs in the absence of divine illumination, which is not under the control of the learner, it does happen in and through the learner in the presence of this divine light. To this extent, all learning is self-learning. Bonaventure definitely does not want to downplay the activity of the human mind, which is the immediate cause of the acquisition of knowledge and thus of learning. But we could not do without Christ's teaching, because he is the only one who actually makes us 'see' intellectually. Now, since Christ's role is limited to providing a necessary condition for learning, it also allows for a better understanding of what human teachers are doing when they teach. They, too, teach by providing us with an environment for intellectual vision when they direct our attention to potential objects of knowledge by language or gestures. However, they remain teachers in at most a secondary sense, for, unlike Christ, they do not strictly speaking, make us 'see'.

In the second half of the passage quoted above, Bonaventure refers, albeit only implicitly, to Plato's 'Meno' and Plato's example of the boy learning geometry under Socrates's prodding²³. That leaves us with the question of how Bonaventure would respond to Meno's paradox and Augustine's paradox of signs. Nowhere, to my knowledge, does Bonaventure in his works address these paradoxa explicitly. But it is not difficult to imagine how he would respond. Take Augustine's paradox first. Since, as Bonaventure says above, "the nature of the intellectual mind is so constituted that, when it is subjected to intelligible things in the natural order [...] it sees them in an incorporeal light of its own kind", learners are able to understand at least some signs by themselves²⁴. Learners may not immediately know the meaning of every linguistic sign, but our intellects are adept at interpreting them. Eventually, the learner will be able to understand what the other is trying to teach, although we now know that this sort of teaching is only teaching in a broad sense.

With respect to Meno's paradox, Bonaventure has at least two options. Remember the two crucial premises that lead the paradox:

(A2) If one knows that which one is learning, one cannot learn it.

(A3) If one does not know that which one is learning, one cannot learn it.

Bonaventure could deny premise (A2). Like all the other philosophers of his period, he distinguishes, following Aristotle, between different modes of know-

²³ Another reference to this example can be found in Bonaventure, *Commentarium in secundum librum Sententiarum*, dist. 39, a. 1, q. 2, edd. PP. Collegii S. Bonaventurae (*Opera omnia* 2), Quaracchi 1885, 903a.

²⁴ Think of a situation in which someone tries to teach what 'walking' means by doing 'the thing', i.e., by walking in front of the learner.

ing: knowing something indeterminately vs. knowing it determinately; knowing something universally vs. knowing it in particular. Obviously, these distinctions are relevant. Or he could reject premise (A3). This premise may apply to certain forms of learning, such as learning by inquiry, but not to all or even the most basic forms of learning, which, as we have seen, take place at moments in which the human intellect just grasps something of which it was not previously aware.

IV. Thomas Aquinas on Learning through First Principles

The theory of divine illumination that underlies Bonaventure's account of teaching and learning was the object of fierce debate during the later Middle Ages. Many 13th-century philosophers rejected the need for a special divine illumination in all activities of the human intellect. Obviously, such a rejection has consequences for the conception of teaching to which these philosophers subscribe.

Thomas Aquinas is probably the best-known opponent of divine illumination. He objects to it because it appears to entail a derogatory view of our human nature and its capacities. The idea is simple. Everything in the world is what it is because of its form; and on account of its form it also has a capacity for its proper activity, "which it can bring about in proportion to its own proper nature". Take the examples of fire and water: on account of its form, fire is hot and able to burn other things; similarly, water is cool and able to cool other things. Nothing further is required for these things to have their natural activities – apart from the presence of a second object in the case of burning and cooling. On the flipside, no thing can go beyond its natural activity, unless some further form has been added, as water can only heat if it is itself heated by fire and has thus received the form of heat²⁵. According to Aquinas, this line of thought also applies to human beings. On account of our form, the rational soul, we are able to know, since knowing is an activity proper to human beings. But just as the fire does not require something additional to be hot and able to burn, so human beings do not require a special divine intervention to know²⁶. This does not preclude that God may, by way of a miracle, give someone a special gift of grace, so that she may know something through this special illumination that she would have also been able to know naturally, i.e., through her own capacities. But in a systematic way, a special divine illumination is only required for the knowledge of objects that are beyond our natural cognitive

²⁵ Summa theologiae, I-II, 109, 1: "*Unaquaeque autem forma indita rebus creatis a Deo, habet efficaciam respectu alicuius actus determinati, in quem potest secundum suam proprietatem: ultra autem non potest nisi per aliquam formam superadditam, sicut aqua non potest calefacere nisi calefacta ab igne.*"

²⁶ Ibid.: "*Sic igitur intellectus humanus habet aliquam formam, scilicet ipsum intelligibile lumen, quod est de se sufficiens ad quaedam intelligibilia cognoscenda; ad ea scilicet in quorum notitiam per sensibilia possumus devenire.*"

capacities²⁷. From this it follows that there is no need to resort to something divine as a teacher for things that are knowable naturally, even if it is true that – in some broader sense – God can be called the teacher of all. For God is the first cause from which all inferior causes have their effectiveness²⁸.

But how does teaching – and, by extension, learning – work for Aquinas? Aquinas thinks it is important to distinguish two forms of learning: (1) self-learning or learning by discovery and (2) learning by instruction. In his famous “Question on the Teacher”, he writes (‘Disputed Questions on Truth’, q. 11, a. 1):

“There are two ways to acquire knowledge: one is when natural reason (*naturalis ratio*) reaches by itself knowledge of things unknown, this way is called ‘discovery’ (*inventio*); the other is when someone assists (*adminiculatur*) natural reason from the outside, this way is called ‘instruction’ (*disciplina*).”²⁹

The statement makes clear that these two forms of learning are not unrelated. Learning by discovery is more fundamental; and instruction, which involves another human being doing the teaching, is primarily a way to facilitate the former. Aquinas further illustrates their relationship by using the example of a medical doctor and her medical knowledge. When we ask what causes the health of a body, we can either point to the doctor and her knowledge or to the internal nature of the body. These are not two completely separate sources of health. A good doctor promotes the health of the body by exploiting the body’s internal self-healing capacities and by facilitating the body’s natural activities³⁰. The doctor and her knowledge are thus external sources of health and the body’s nature is an internal source. The same applies to learning by discovery and learning through a teacher (‘Summa theologiae’, I, 117, 1, ad 1):

“The teacher (*homo docens*) only provides exterior help (*ministerium*), like the healing medical doctor (*medicus sanans*). But just as the interior nature is the principal cause of

²⁷ Ibid.: “Non autem indiget ad cognoscendam veritatem in omnibus, nova illustratione addita naturali illustrationi; sed in quibusdam, quae excedunt naturalem cognitionem. Et tamen quandoque Deus miraculose per suam gratiam aliquos instruit de his quae per naturalem rationem cognosci possunt.” On Aquinas’s rejection of divine illumination see, also Etienne Gilson’s classic article: Pourquoi saint Thomas a critiqué saint Augustin, in: Archives d’histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age 1 (1926/1927), 5–127. Note that this line of argument is not unknown to defenders of divine illumination. In fact, Bonaventure uses a similar argument to demonstrate that the intellect must be able to perform its own activity. See his Commentarium in secundum librum Sententiarum, dist. 24, p. 1, a. 2, q. 4, edd. PP. Collegii S. Bonaventurae (nt. 23), 568b. Unfortunately, I have no space here to explore the true nature of their disagreement.

²⁸ See In II Sententiarum, dist. 9, a. 2, ad 4, ed. P. Mandonnet, Paris 1929, 231. At other places, Aquinas says that God is the teacher because “he causes and conserves the power to understand in us, but not because he pours a new light of grace into whatever act of cognition of the truth” (In II Sententiarum, dist. 28, a. 5, ad 3, 732).

²⁹ See also Summa contra gentiles, II, 75, edd. Pera/Marc/Caramello (nt. 16), 217–221.

³⁰ Quaestiones disputatae de veritate, q. 11, a. 1, ed. Commissio Leonina (nt. 15), 348–354; Summa theologiae, I, 117, 1.

the healing process, so is the interior light of the intellect the principal cause of knowledge.”³¹

This raises the question of how human beings learn by themselves. It is important to know more about the mechanism of self-learning, because the way in which this mechanism functions will determine which of the teacher’s assisting activities are promising and which are not. Fortunately, I do not have to go into much detail here, for Aquinas’s account of knowledge acquisition is fairly well known³². His account is based on two main ideas. First, our intellective power is such that we need sensory input to be able to have acts of thought. In the absence of so-called ‘phantasms’ our intellect is not only unable to think about new objects, it also lacks the power to move itself to entertain thoughts that we already had in the past. How the intellect gets from phantasms to acts of thought is a complicated story; for Aquinas it involves an act of abstraction by the so-called ‘agent intellect’ and the production of a non-sensory mental representation (an ‘intelligible species’), which in turn allows the possible intellect, the thinking power proper, to elicit an act of thought. Second, the human intellect is a rational capacity. This means that its natural mode of operation is discursive: it moves from knowing one thing to knowing something else and it knows one thing by knowing it through something else. This also entails that the intellect knows more universal things before it knows more particular things. The very first thing our intellect grasps are the first principles of knowledge “whether they are complex principles, such as axioms (*dignitates*), or incomplete principles, such as the notions of being, one and similar things, which the intellect grasps immediately (*statim*)”³³.

Against this background, Aquinas’s outline of two teaching strategies makes perfect sense (*Summa theologiae*, I, 117, 1):

“Now the teacher leads the students in a twofold manner from things known to knowledge of the unknown. First, by proposing to him some supporting resources (*auxilia*) or instruments (*instrumenta*), which the student’s intellect can use to acquire knowledge; for instance, when he puts before him certain less universal propositions, about which the student is able to judge from what he knows already, or when he proposes to the student some sensible examples [...] from which the student’s intellect is led to the knowledge of a previously unknown truth. Second, by strengthening the intellect of the learner; not, however, by some active power as of a higher nature [...], but insofar as he proposes to the student the order of the principles to conclusions. For the student may by itself not have a strong enough inferential ability (*tantam*

³¹ See also *De unitate intellectus*, c. 5, ed. Commissio Leonina (*Opera omnia* 43), Rome 1976, 310–314; *Sententia libri de anima*, II, c. 11, ed. Commissio Leonina (*Opera omnia* 45/1), Rome 1984, 110–113.

³² For more details, see *Summa theologiae*, I, 85 (“*De modo et ordine intelligendi*”) and in particular article 3. See also R. Pasnau, *Thomas Aquinas on Human Nature*, Cambridge 2002, chapter 10.

³³ *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 11, a. 1, ed. Commissio Leonina (nt. 15), 348–354. See Goris, *De magistro* (nt. 17), for the importance of first principles for Aquinas’s response to the paradox of learning.

virtutem collativam), so that he is able to draw the conclusions from the principles. [...] And in this way, someone who makes a demonstration makes that the listener know.”³⁴

Both ways of teaching do justice to our rational nature. According to the first way, the teacher instructs the student by providing him with more objects to know. This takes place when, say, a teacher of zoology presents the student with examples of animals the student has never seen before or presents her with a claim that she has not yet encountered but can understand in light of what she already knows. Here the teacher assists the student by enlarging the scope of objects on which the student’s self-learning capacities operate. The second way of teaching is concerned with training the discursive powers of our intellect by walking the student step-by-step through a deductive argument or by making particular steps of a demonstration manifest to the student. It is clear how the teacher here again uses the student’s own capacities to teach him. However, in no way can the teacher directly interfere with the student’s self-learning mechanism. The teacher “does neither cause the intellectual light in the student nor does he cause the intelligible species directly”³⁵.

Note that although there are two forms of learning, learning by discovery and learning by instruction, there is only one form of teaching. When we learn by discovery we are learning by ourselves, but we cannot be said to teach ourselves. For teaching requires the actual presence and use of the knowledge one teaches; without it, no one can teach someone else, except by chance. Yet, the self-learner does not possess the knowledge in actuality before the process of learning is complete³⁶.

With this rather optimistic picture of learning and teaching on the table, we can now turn to Aquinas’s responses to the various objections to the possibility of learning³⁷. To Augustine’s paradox of signs Aquinas replies that it is based on a mistake. Although it is true that we teach – and thus learn – through signs, it does not follow that, to be able to learn, we first need knowledge of the signs involved in teaching. “Knowledge of things is produced in us not through knowledge of signs”, though it is produced in us through signs. What these signs produce in us first is the knowledge of first principles, through which

³⁴ See also *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 11, a. 1, ed. Commissio Leonina (nt. 15), 348–354.

³⁵ *Summa theologiae*, I, 117, 1, ad 3: “*Magister non causat lumen intelligibile in discipulo, nec directe species intelligibiles: sed movet discipulum per suam doctrinam ad hoc, quod ipse per virtutem sui intellectus formet intelligibiles conceptiones, quarum signa sibi proponit exterius.*”

³⁶ *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 11, a. 2, ed. Commissio Leonina (nt. 15), 348–354.

³⁷ I have only scratched the surface of Aquinas’s complex views on learning and teaching. For more, including some of the moral aspects of teaching, see, e.g., V. Boland, Truth, Knowledge and Communication: Thomas Aquinas on the Mystery of Teaching, in: *Studies in Christian Ethics* 16 (2006), 287–304, and D. Rohling, *Omne scibile est discibile. Eine Untersuchung zur Struktur und Genese des Lehrens und Lernens bei Thomas von Aquin* (Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters. N.F. 77), Münster 2012.

we then move ourselves to the knowledge of particular objects³⁸. Signs are themselves things, and as such they are, like any other thing, capable of moving our intellect. Given its natural powers – and time –, our intellect will be able to work out what the sign was a sign of.

First principles are also key in Aquinas's response to the certainty objection. Aquinas flatly denies that illumination could be of any help for achieving certainty. As he points out, the certainty of knowledge is grounded in the certainty of the principles of knowledge, "for conclusions are known with certainty when they are traced back to the premises". But the certainty of the principles, from which we are certain of all that follows from them, is something intrinsic to us and comes "from the light of reason" (*ex lumine rationis*)³⁹.

Since by its very nature our intellect can form concepts in the presence of sensory experience, Aquinas does not think that the gap objection poses a significant problem for the possibility of learning. In his response he writes ('Disputed Questions on Truth', q. 11, a. 1):

"The intellect takes (*accipit*) from the sensible signs (*ex sensibilibus signis*), which are received in the sensory power, intelligible concepts (*intentiones intelligibiles*). And it employs these in the production of knowledge. For the proximate cause of knowledge are not the signs, but reason, moving discursively from the principles to the conclusions."

This response also illustrates why there is, according to Aquinas, no space for divine illumination in our ordinary cognitive processes. The intellect manages the 'transduction' from the senses to the level of the intellect all by itself. For the proponent of divine illumination, illumination is required because otherwise there would be nothing for the intellect to 'see', just as in the absence of corporeal light there would be nothing for our eyes to see. Divine illumination provides the intellect with its object. But for Aquinas, the human intellect finds its object all by itself in the sensory phantasms and then in the "intelligible concepts" (*intentiones intelligibiles*) that it abstracts from the former. In Aquinas, the work of divine illumination is done by the human intellect itself, for it is now the intellect's own agent intellect (*intellectus agens*) that does the illuminating⁴⁰.

³⁸ Quaestiones disputatae de veritate, q. 11, a. 1, ad 2 and 3, ed. Commissio Leonina (nt. 15), 352.

³⁹ Ibid., ad 13, 353.

⁴⁰ Like his contemporaries, Aquinas presents his own account as the correct interpretation of Augustine. It is very likely he inherited this reinterpretation of Augustinian illumination from his teacher Albert the Great. See, e.g., Albert the Great, *De homine*, edd. H. Anzulewicz/J. R. Söder (*Opera omnia* 27/2), Münster 2008, 415: "*Augustinus in libro 'De magistro' intendit quod omne lumen nostri intellectus est a causa prima et sine ipso nihil possumus facere; sed naturam illuminandi super intelligibilia intellectus agens habet ab ipso et sub ipso.*" Compare this with Aquinas, *Quaestiones disputatae de anima*, q. 5, ed. B. C. Bazán (*Opera omnia* 24/1), Rome 1996, 44–45. On this transformation see H. Anzulewicz, *Rezeption und Reinterpretation. Pseudo-Dionysius Areopagita, die Peripatetiker und die Umdeutung der augustianischen Illuminationslehre bei Albertus Magnus*, in: U. Köpf/D. R. Bauer (eds.), *Kulturkontakte und Rezeptionsvorgänge in der Theologie des 12. und 13. Jahrhunderts* (Archa Verbi. Subsidia 8), Münster 2011, 103–126.

The migration objection was based on the naïve view that one and the same knowledge is transferred from the teacher to the student. This view is partly correct, for with respect to what is known, the knowledge is indeed numerically one⁴¹. Yet with respect to how this knowledge is instantiated, as qualities in the teacher and in the learner, it is not numerically one and the same, although there is still some unity and thus identity on account of the similarity between the two instantiated qualities⁴². Moreover, there is communication of knowledge only to the extent that the external prodding of the teacher facilitates that knowledge similar to the teacher's knowledge, which was previously only potentially in the student, is now also actually in her⁴³.

Like Bonaventure, Aquinas never addresses Meno's paradox directly, although in his texts on learning he mentions – and rejects – Plato's suggestion of innate concepts and knowledge, which Plato proposed as solutions to the paradox. I still think it is instructive to reconstruct how Aquinas would have responded to the challenge the paradox poses. The crucial premise (A3) says that if one does not know that which one is learning, one cannot learn it. Countering it by saying that it only applies to learning by searching may be shortsighted. For as we saw above, according to Aquinas, learning proper is self-learning during which the learner moves herself from knowledge of principles to the knowledge of the conclusions, as if she were on a search. And how could the learner know that she arrived at the conclusion if she did not have knowledge of it beforehand? But if she knew the conclusion already, then she could not learn it. Aquinas agrees that the learner, in some sense, has to know the conclusion already; so he too is committed to the recognition and target requirements. But like Aristotle, Aquinas thinks we have to distinguish between potential or general knowledge and actual or particular knowledge. Before the learner actually arrives at the conclusion, she only knows it potentially or virtually in the universal principles. Learning is going from potential to actual knowledge⁴⁴. This, however, leads us back to the first principles. How do we learn them? If they are truly first, then we do not learn them in virtue of something previously known. But how can the mind recognize a first principle if there is nothing in the mind to help us recognize it? Here Aquinas's response is simply to point to the nature

⁴¹ Summa contra gentiles, II, 75, edd. Pera/Marc/Caramello (nt. 16), 217–221.

⁴² Summa theologiae, II-II, 171, 6: “*Veritas autem eadem est cognitionis in discipulo et in docente: quia cognitio addiscentis est similitudo cognitionis docentis; sicut et in rebus naturalibus forma generati est similitudo quaedam formae generantis.*”

⁴³ Quaestiones disputatae de veritate, q. 11, a. 1, ad 6, ed. Commissio Leonina (nt. 15), 352. This process looks like a common qualitative change in which the learner now receives a quality that she previously only had in potentiality. Needless to say, the process is more complicated and cognitive changes are a special kind of alteration. See Sententia libri de anima, II, c. 11, ed. Commissio Leonina (nt. 31), 110–113.

⁴⁴ Expositio libri Posteriorum, I, lect. 3, ed. Commissio Leonina (Opera omnia 1*/2), Rome 1989, 16, 135–140: “[...] *sed erat notum potentia sive virtute in principiis praecognitis universalibus, ignotum autem actu, secundum propriam cognitionem. Et hoc est addiscere, reduci de cognitione potenciali, seu virtuali, aut universali, in cognitionem propriam et actuale.*”

of the possible intellect, our intellective power, which is naturally disposed to grasp first principles⁴⁵.

There is something odd about the way in which Aquinas discusses learning in his works. In one of his key texts on this topic – ‘Disputed Questions on Truth’, q. 11, a. 1 –, he presents his own Aristotelian conception of learning as a middle way between two extremes: Plato’s view that all knowledge is already innate in us, on the one hand, and Avicenna’s intellectual emanation view, according to which our concepts are emanated in our mind from a divine-like (agent) intellect, on the other⁴⁶. In another key text – ‘Summa theologiae’, I, 117, 1 –, he replaces Avicenna’s view with Averroes’s position. Nothing in this mode of presentation gives the impression that there are different contemporary views on learning. On the contrary, Aquinas’s texts appear to be designed to make it look as if the matter is settled⁴⁷.

V. Learning and Innate Knowledge: James of Viterbo

The two accounts of learning and teaching that we have so far encountered give the impression that learning is something very complicated. But shouldn’t it all be very straightforward? After all, animals seem to learn too. For the 14th-century philosopher John Buridan, dogs are an example that there is really no problem with saying that someone can learn what she did not know before (‘Questions on the Posterior Analytics’, book I, q. 3):

“The sensory power of a dog judges certain things and learns things, which it does not yet know, as even Plato concedes. Thus, on the same grounds there shouldn’t be anything problematic with the idea that [...] our intellect judges and learns about things, which it never knew before.”⁴⁸

⁴⁵ On this issue, see H. Seidl, *Über die Erkenntnis erster, allgemeiner Prinzipien nach Thomas von Aquin*, in: A. Zimmermann (ed.), *Thomas von Aquin: Werk und Wirkung im Licht neuerer Forschungen* (Miscellanea Mediaevalia 19), Berlin 1988, 103–116.

⁴⁶ See also *Quaestiones disputatae de veritate*, q. 10, a. 6, ed. Commissio Leonina (nt. 15), 310–314. Other authors follow Aquinas’s way of arranging these rival views. See, e.g., Henry of Ghent, *Summa quaestionum ordinariarum*, a. 1, q. 4, ed. Wilson (nt. 10), 94–107.

⁴⁷ Aquinas’s texts on teaching do not explicitly deal with Bonaventure’s Augustinian view, for instance, although they do – through the engagement with Avicenna – attack a related view of learning, according to which the learner receives her knowledge directly from a higher (agent) intellect. There are some Latin authors (e.g., Roger Marston and John Peckham) in the 13th century who combine Avicenna’s emanativism with Augustine’s theory of illumination, leading thus to a view that has been called Avicennizing Augustinianism. But Bonaventure is not one of them. For the Avicennizing Augustinianism, see Etienne Gilson’s classic paper *Les sources greco-arabes de l’augustinisme avicennisant*, in: *Archives d’histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age* 4 (1929/1930), 5–107.

⁴⁸ The Latin text is from the unpublished edition of H. Hubien. The text is accessible at URL: <http://individual.utoronto.ca/pking/resources/buridan/QQ+in+Post+An.txt> (last accessed in March 2016).

According to Buridan, it is simply in the nature of our intellect that we can learn new things. And as we saw in the previous section, Aquinas's account of learning too puts a lot of emphasis on the nature of the human intellect. Some philosophers considered this cheating. The complaint has a long pedigree and can already be found in antiquity. According to Plutarch (Fragment 215 f.):

"The problem in the *Meno*, namely, whether it is possible to inquire or to discover, is genuinely puzzling. For [we cannot inquire into or discover] either things we know (for that would be pointless) or things we do not know (for even if we come upon them, we do not know them: they might be any old thing). The Peripatetics considered the potential intellect [to be the solution to the puzzle]. But our puzzle arose from actual knowing and not knowing. For let it be granted that there is such a thing as the potential intellect; the puzzle is still the same. For how does this [potential intellect] think? For [it thinks about] either things it knows or things it does not know."⁴⁹

One medieval author who thought that learning cannot just be attributed to the mysterious powers of our intellect alone was James of Viterbo. Like Aquinas, and with the same argument, James rejects the need for divine illumination for natural human knowledge⁵⁰. Yet, contrary to Aquinas, he thinks that the acquisition of actual knowledge can only be explained by means of innate concepts or forms, a view that makes him noteworthy, since outspoken innatists are a rarity in the later middle ages. Unlike the other two authors we have looked at so far, James did not write texts that are explicitly dedicated to the problem of learning. We thus will not find him engaging with, say, Augustine's 'On the Teacher' and the role of signs in teaching. Nevertheless, his work contains some very interesting views about learning.

James's views on learning are best approached from the ontological angle that we touched upon in the migration objection. In some sense, it seems obvious that knowledge and learning have to start with the objects about which we learn. But what exactly does this mean? Intuitively, it means that the objects of knowledge affect our cognitive faculties in one sense or other and leave an impression or form in them. The details of this process may be very complicated and highly sophisticated, but the basic idea is that there is some similarity with other natural processes taking place in the world⁵¹. Now, James thinks that it is plainly wrong to think of objects in the world as interacting by means of the imprinting of a form. On the contrary, for an affection to occur, the affected item must have the relevant form already within itself. Here is, in a nutshell, why James thinks so:

⁴⁹ Quoted after Fine, *The Possibility of Inquiry* (nt. 2), 300. See also there for a discussion of this passage. See also Plutarch, *Moralia*, vol. 15, ed. F. H. Sandbach, Cambridge, MA 1969, 390–393.

⁵⁰ *Quodlibet* IV, q. 26, ed. E. Ypma, Würzburg 1975, 96.

⁵¹ However, all medieval philosophers follow Aristotle (*De anima*, II, 5) in that they make a distinction between normal qualitative changes and mental changes.

“For unless it is posited that a form preexists in the aforementioned way it seems to follow with necessity that in the process of generation the form is induced from the outside [...] And so the form would have being through an act of creation.”⁵²

Take the standard picture on which a natural agent acts on matter to produce a new material thing, be it a new accident in a material substance or the material substance itself. The terminus of such a process is a new composite of matter and form. It is clear where the matter of this composite comes from. It is the matter that underlies the whole process. The problem is the origin of the form. The form cannot come from the agent, since the agent does not lose its form, nor can the form of the agent inhere in the resulting composite, since one and the same form cannot inhere in two chunks of matter, and moreover, forms cannot migrate from one subject to another. The most promising candidate seems to be that the new form comes from outside. But this must also be wrong, because it entails that in every natural process a new form is created. It would mean that an act of creation accompanies every natural process, a consequence that seems to jeopardize the distinction between natural and supernatural processes, because God, who alone has the power to create, now has to intervene in every instance of natural change. According to James, therefore, the only remaining alternative is for forms to come from inside the matter from which the composite is generated. The role of natural agents is not to act “by producing something new in matter, but by drawing forth into actuality what was there in potency”⁵³.

Against the background of this general understanding of natural processes, it will be less surprising that for James something similar applies to the human soul. Just as all natural forms preexist in matter in potency, so all the acts of the human soul preexist in the soul in a certain way, not as complete acts, but as “incomplete actualities” (*actualitates incompleteae*). Using terminology from Simplicius’s ‘Commentary on Aristotle’s Categories’, James talks about “propensities” (*ideoneitates*) or “aptitudes” (*aptitudines*) in the soul⁵⁴. He is also fully prepared to acknowledge that on his account knowledge is not, as is usually thought, caused by the knowable objects. The knowledge in our souls has two causes: God as the efficient cause, because God causes the soul, and the soul itself as a formal cause. The presence of the objects through the senses provides our soul with an occasion to fully exercise its potentiality and actually think about an object, but the causality of the senses is limited to the inclining towards

⁵² Quodlibet II, q. 5, ed. E. Ypma, Würzburg 1969, 75.

⁵³ Ibid., 85: “*Naturale agens non agit producendo aliquid de novo in materia, sed solum extrahendo quod erat in potentia in actu.*” See also Quodlibet III, q. 14, ed. E. Ypma, Würzburg 1973, 189–191.

⁵⁴ Quodlibet I, q. 7, ed. E. Ypma, Würzburg 1968, 92–93. For more detail, see A. Côté, Simplicius and James of Viterbo on Propensities, in: *Vivarium* 47 (2009), 24–53; and the introduction of his French translation of some of James’s quodlibetal questions: Jacques de Viterbe, *L’âme, l’intellect et la volonté. Textes latins introduits, traduits et annotés par A. Côté*, Paris 2011, 7–59.

and the arousing of acts of understanding⁵⁵. It is a mistake to infer from this limited dependence on our senses for the actualization of intellectual acts that the intellect actually receives some intelligible content from the senses. There is no transfer from the one to the other.

Already on Aquinas's account of teaching, the role of the human teacher was limited to an assisting role. All the real learning is done by the student herself. On James's account, the role of the human teacher is even more restricted. The teacher cannot even indirectly – say, by providing examples – contribute to the increase of the student's knowledge. For in a certain way the student already knows everything, although only in incomplete actuality. What the teacher still can do though is assist with the actualization of the student's innate knowledge by providing the student with an environment in which her knowledge gets actualized. "And since a greater ability to act perfectly and readily arises from these actualization, so are these aptitudes perfected by habits acquired from actualizations."⁵⁶

It should be clear by now that the soul or the intellect is for James not a blank slate "on which as yet nothing actually has been written" (Aristotle, *De anima*, III, 4, 430a1–2). Indeed, according to his account the soul is, by means of its innate aptitudes or propensities, already in an incomplete actuality with respect to the intelligible objects, and is therefore not completely "blank". However, James does not reject the Aristotelian image of the "blank slate". His interpretation of the image points to an ambiguity in Aristotle's example. For what exactly is meant when one calls the intellect or the soul a blank slate? With respect to what exactly is it blank? Does the image stand for the intellect or soul before they know anything at all or does it stand for the intellect or soul when they are not yet actually thinking? James opts for the second reading: To call the intellect a "blank slate" means, according to him, that the soul is in potency towards the complete acts of understanding and that no fully actual cognition "has been written" onto the soul. But the image does not suggest that the intellect is merely in potency with respect to the incomplete acts⁵⁷.

Innatism is generally not a popular view in the later middle ages. Many authors consider it discredited because they think of innatism primarily in its Platonic variety. Two features are particularly problematic for 13th-century thinkers:

⁵⁵ Quodlibet I, q. 12, ed. Ypma (nt. 54), 175: "*Ad id autem quod additur, quod secundum positionem praedictam scientia nostra non causatur a rebus, dicendum quod illud principaliter est causa scientiae in nobis, quod principaliter animam movet ad cognoscendum. Anima autem movetur principaliter, a Deo quidem efficienter, qui ipsam producit, a se ipsa vero formaliter; a sensibus vero et a sensibilibus movetur non principaliter, sed per modum excitationis et inclinationis cuiusdam, ut dictum est. Et ideo, causa scientiae principaliter in nobis est Deus et ipsa anima. Res autem sensibiles sunt causa, non principaliter, sed aliquo modo.*"

⁵⁶ Quodlibet I, q. 7, ed. Ypma (nt. 54), 92.

⁵⁷ Quodlibet I, q. 12, ed. Ypma (nt. 54), 170: "*Et quia iste actus est animae connaturalis, ideo non dicitur anima esse in potentia ad istum actum, sed est in potentia ad actum completum. Quantum igitur ad hunc actum, nihil est actu antequam intelligat, sed est sicut tabula in qua nihil est actu scriptum. Quantum vero ad actum incompletum, est omnia in actu antequam intelligat.*"

the idea of the preexistence of the soul and the idea that the soul's innate knowledge is thus obscured by the soul's union with the body. But James is adamant that his version of innatism entails neither of these undesirable features:

"Nothing of these things follows from the above-mentioned position [...] For it does not maintain that the knowledge innate in the soul was in the soul before its union with the body; and as a result, it doesn't hold that learning is remembering. However, it posits that certain natural aptitudes towards knowledge were created together with the soul at the moment of its production; and the soul moves itself to actual understanding through these aptitudes. It is not problematic to maintain in this way that there is innate and habitual knowledge, namely, according to propensity and aptitude, which is a certain incomplete actuality."^{58a}

So, unlike for Plato, learning is not remembering. As I already said, in some sense, learning is neither possible nor necessary, since we have already acquired every piece of knowledge there is. Where we can use some training and instruction is only in acquiring the ease and facility to use the knowledge we already innately possess. This is the only learning and teaching that remain to be done, which leaves us in an odd situation. On the one hand, James can be read as saying that learning is impossible – although he, to my knowledge, never draws this conclusion –, on the other hand, he has the perfect response to some of the above-mentioned objections to the possibility of learning. Meno's paradox, for instance, would hardly be troubling for him. And his account also offers him a good reply to the migration objection^{58a}.

Note that I started my discussion of James of Viterbo by alleging that he has a response to the question of how the human intellect thinks. But strictly speaking James has a very deflationary understanding of our psychological faculties. Faculties such as the intellect or the will are just general propensities and aptitudes, namely kinds (*genera*) that have many special propensities and aptitudes under them. And there are not only intellectual aptitudes, but sensory ones too. This means that for each possible determinate act of sensory perception, for each act of determinate intellectual understanding, and for each determinate act of desiring, there is an innate aptitude. How many there are exactly, James refuses to say. But there must be uncountably many: acts are individuated by their objects and there are many possible objects of sensation, thought and desire. In fact, James thinks no mortal would be able to find out and know how many aptitudes we or any other object possess⁵⁹. Yet the almost infinite number of innate incomplete actualities in each of us – and not to talk about the ones in each chunk of matter – seems to pose a problem. It appears to lead to a

⁵⁸ Quodlibet I, q. 12, ed. Ypma (nt. 54), 171.

^{58a} James's account also puts him in a good position to address the certainty objection. Learning would not lead to knowledge if knowledge were truly caused by the senses. But since it is not, certain knowledge, the endpoint of learning, is possible. However, since we already possess knowledge innately, need for learning seems to disappear.

⁵⁹ Quodlibet I, q. 7, ed. Ypma (nt. 54), 93.

highly promiscuous ontology of everyday objects. Or does it? For James it obviously does not. He clearly thinks that the number of complete actualities that any given object in the world can have at a time is limited. I can, for instance, possess various accidental qualities in actuality, such as a certain height, a certain location, a certain state of mind etc. However, I cannot possess in actuality opposing qualities at the same time – I cannot at the same time be 2 m and 1.5 m tall or be in Rome and in Paris or think of apples and of my car. But even though this is true for complete actualities, why does it have to follow that opposing incomplete actualities could not exist simultaneously, since they are only incomplete? There has to be a specific reason.

If we are willing to tolerate some of the consequences to which James's position unavoidably leads, innatism may actually look very attractive. Peter King once talked about "the Failure of Aristotelian Psychology", because neither illuminationism à la Bonaventure nor the abstractivist thinking à la Aquinas are able to give a plausible account of the 'transduction' from sensible content to the mind⁶⁰. James's innatism arises from a similar diagnosis, and the solution appears to make such a transduction unnecessary⁶¹.

VI. Conclusion

As I said earlier, the survey of different views about learning that I presented in this contribution is limited to three paradigmatic views. I did not aim for completeness, which would have been foolish anyway, but to discuss three views occupying key positions on a conceptual map. Besides Bonaventure, Thomas Aquinas, and James of Viterbo, there are many other medieval authors concerned with the issue of learning. Albert the Great, Henry of Ghent, and John Duns Scotus obviously come to mind⁶². But I hope that the map drawn by means of the three paradigm cases will make it easier to situate and understand other authors. Henry, for instance, defends, to some extent, a position that combines insights from both Bonaventure and Thomas Aquinas. Moreover, I do not wish to deny that medieval philosophers were not aware of other equally paradigmatic views of teaching. Here I think in particular of what one could call an Averroist understanding of learning, according to which the teacher and the learner share numerically one and the same intellect and knowledge. Aquinas,

⁶⁰ P. King, *Scholasticism and the Philosophy of Mind: The Failure of Aristotelian Psychology*, in: T. Horowitz/A. I. Janis (eds.), *Scientific Failure*, Lanham, MD 1994, 109–138.

⁶¹ Although James may now have problems of his own, since he still has to explain how sensory cognition can arouse intellectual cognition.

⁶² Some of their texts relevant to the problem of learning are: Albert the Great, *Analytica Posteriora*, I, tract. 1, cc. 3–6, ed. A. Borgnet (*Opera omnia* 2), Paris 1890, 8–20; Henry of Ghent, *Summa quaestionum ordinariarum*, a. 1, qq. 6–12, ed. Wilson (nt. 10), 90–199; John Duns Scotus, *Quaestiones super libros Metaphysicorum Aristotelis*, I, q. 4, ed. G. Etzkorn e. a. (*Opera Philosophica* 3), Bonaventure, NY 1997, 95–128.

for instance, mentions this view in his discussion of teaching⁶³. The reason I have not given it detailed attention is that there seems to be no one from the period in question who has gone out to endorse and defend such a view.

I hope it has become clear that medieval philosophers and theologians actually had very different views about the possibility of learning. This is a point worth stressing, because from looking at Aquinas's well-known texts about teaching and learning it is not obvious that some of the rival views – and in particular innatism – were live options in the late 13th century.

⁶³ See *Summa theologiae*, I, 117, 1.

Rhetorik gegen Spekulation

Ein Antagonismus der scholastischen Bildungsgeschichte

CATHERINE KÖNIG-PRALONG (Freiburg im Breisgau)

„This also must be confessed, that the most durable, as well as justest fame, has been acquired by the easy philosophy, and that abstract reasoners seem hitherto to have enjoyed only a momentary reputation, from the caprice or ignorance of their own age [...]. The fame of Cicero flourishes at present; but that of Aristotle is utterly decayed.“

David Hume, *An Enquiry concerning Human Understanding*, I, 4, Oxford 2007, 4.

In einer Schrift aus dem Jahre 1868 diagnostiziert Ernest Renan den Verfall der französischen Universität, den er mit dem wissenschaftlichen Aufschwung der deutschen Universität kontrastiert¹:

„L'Université de France [...] rappelle trop les rhéteurs de la décadence. Le mal français, qui est le besoin de pérorer [...] une partie de l'Université l'entretient par son obstination à mépriser le fond des connaissances et à n'estimer que le style et le talent.“²

Renan zufolge besteht der Mangel der französischen Universität im rhetorischen Charakter ihres Unterrichts. Renan inszeniert eine Auseinandersetzung zwischen der von ihm diagnostizierten Oberflächlichkeit des französischen Wis-

¹ Mein Dank gilt Nadja Germann für die sprachliche Korrektur dieses Textes sowie für ihre Anmerkungen zum Inhalt.

Die vorliegende Untersuchung ist Teil des ERC-2013-CoG Projekts MEMOPHI (Medieval Philosophy in Modern History of Philosophy).

² E. Renan, *Questions contemporaines*, Paris 1968, V. Renan führt eine geschichtliche Erklärung an: Die Vertreibung der Protestanten aus Frankreich hat das französische Studium beschädigt: „La France protestante était en train de faire, dans la première moitié du XVII^e siècle, ce que l'Allemagne protestante fit dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Il en résultait pour tout le pays un admirable mouvement de discussion et de recherches. [...] La révocation de l'Édit de Nantes brisa tout cela. Elle tua les études de critique historique en France. L'esprit littéraire étant seul encouragé, il en résulta une certaine frivolité.“ (Ibid., 80). Zu diesem Text und zu Renans Stellungnahme: P. Bourdieu, *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, in: F. Clément e. a. (eds.), *L'inconscient académique*, Genève–Zürich 2006, 21–46.

sens und der Ernsthaftigkeit der protestantischen Gelehrsamkeit. Gegenstand meines Beitrags ist die Untersuchung der geschichtlichen Konstitution dieses für die europäische Kultur prägenden und noch heute vorherrschenden Antagonismus zwischen Rhetorik und universitärem Wissen.

Der Verdacht, der der Rhetorik an den abendländischen Universitäten wiederkehrend entgegengebracht wurde, stellt keine Selbstverständlichkeit der Bildungsgeschichte dar. In philosophiegeschichtlicher Hinsicht ist die antirhetorische Einstellung nicht das einzige Modell der guten wissenschaftlichen Praxis; sie stemmte sich gegen konkurrierende Wissenskonzeptionen und setzte sich in der hier relevanten Form erst am Ende des Mittelalters durch. Die Inszenierung eines Spannungsfelds zwischen zwei Philosophiekonzeptionen anhand des Kriteriums ihrer rhetorischen Prägung wurde zwar schon im 4. Jahrhundert vor Christus in den Debatten der konkurrierenden Schulen von Isokrates und Platon geschildert³; eine starke und bewusste Verbannung der Rhetorik aus der Philosophie erfolgte aber, meiner Einschätzung nach, erst im 13. Jahrhundert. Sie hängt mit einer bestimmten Institution, der neu gegründeten Universität zusammen. Demzufolge ist der wissenschaftliche Verdacht gegen die Rhetorik als ein Ereignis der Philosophie- und Kulturgeschichte zu betrachten und zu erforschen. Im Unterschied zum Versuch von Alex Novikoff, die Kontinuität der Wissenspraktiken vom antiken Dialog zur scholastischen *disputatio* am Beispiel der Dialoge des Anselm von Canterbury zu beweisen⁴, lenke ich die Aufmerksamkeit auf ein Moment der Bildungsgeschichte, um die Spezifität der universitären Wissenspraktiken hervorzuheben.

I. Die universitäre Wende

Vom ersten Jahrhundert vor Christus bis zum 13. Jahrhundert ist der Antagonismus zwischen wissenschaftlicher Ernsthaftigkeit und rhetorischer Brillanz kaum zu belegen. In der römischen Antike, mindestens bis zur Zeit Augustinus' und Hieronymus', bildete die ciceronianische Rhetorik die Grundlage der philosophischen Ausbildung, wenn nicht der Bildung überhaupt. Hatte sich schon das von Platon im ‚Phaidros‘ entworfene rhetorische Ideal des Isokrates gegen Platon selbst, aber auch gegen Aristoteles und die Stoiker durchgesetzt, so identifizierte im 1. Jahrhundert nach Christus Quintilian den Orator mit dem *Schola-*

³ Cf. W. L. Benoit, Isocrates and Plato on Rhetoric and Rhetorical Education, in: *Rhetoric Society Quarterly* 21 (1991), 60–71; P. Demont, Isocrates et le Gorgias de Platon, in: *L'Information littéraire* 60 (2008), 3–9.

⁴ A. Novikoff, *The Medieval Culture of Disputation. Pedagogy, Practice, and Performance* (The Middle Ages Series), Philadelphia 2013, 35: „This chapter aims to show that the scholastic dialectical methods, later so prominent in medieval universities, have their origins within the general milieu of monastic learning. More specifically, these methods will be shown to have their origins in Lanfranc's and Anselm's engagement with dialogue and disputation at the school of Bec.“

sticus. Schule und Rhetorik bildeten die Form und den Inhalt einer einheitlichen Wissensinstitution. Dementsprechend verweist im klassischen Latein das Adjektiv „*scholasticus*“ auf den Rhetorikunterricht, während das Substantiv „*scholasticus*“ den Studenten bezeichnet, der die Rhetorikklassse besucht⁵. Im 8. Jahrhundert verfasste Alkuin einen Dialog ‚*De arte rhetorica*‘ für den Gebrauch in der Schule⁶. Eine enge Assoziation der Rhetorik nicht nur mit den Rechts- und Politikwissenschaften, sondern auch mit der Philosophie und der Theologie lässt sich darüber hinaus bis zum 12. Jahrhundert u. a. bei Peter Abaelard, Johannes von Salisbury und der Schule von Sankt Viktor bezeugen⁷.

In der sogenannten „scholastischen“ Zeit an der mittelalterlichen Universität veränderte sich die intellektuelle Konstellation jedoch radikal. Als Bezeichnung für einen Schüler oder Magister des 13. Jahrhunderts erhält der philosophieschichtliche Begriff „Scholastiker“ eine neue, ganz unterschiedliche Bedeutung. Diesen Wandel veranschaulicht die Geschichte des Scholasticus-Konzepts, die vom evangelischen Polemiker Adam Tribbechow 1665 veröffentlicht und von Jacob Brucker⁸ und der aufklärerischen Philosophiegeschichtsschreibung im 18. Jahrhundert übernommen wurde. Während der antike Scholastiker ein gebildeter Redner war, haben die barbarischen Scholastiker des Mittelalters die Rhetorik vernachlässigt, verdorben und verachtet: „[...] *eloquentiae hostes Scholastici, Sophisticen contra amplexi, ea foeditate quidvis coinquinare unice studuerunt*.“⁹

Zwanzig Jahre vor seinen ersten Studien zur Medientheorie, genauer 1943, hatte der berühmte Medienforscher Marshall McLuhan seine Dissertation ge-

⁵ Cf. R. Quinto, *Scholastica. Storia di un concetto* (Subsidia mediaevalia Patavina 2), Padova 2001, 34–36.

⁶ Cf. W. Hartmann, *Rhetorik und Dialektik in der Streitschriftenliteratur des 11./12. Jahrhunderts*, in: J. Fried (ed.), *Dialektik und Rhetorik im früheren und hohen Mittelalter. Rezeption, Überlieferung und gesellschaftliche Wirkung antiker Gelehrsamkeit vornehmlich im 9. und 12. Jahrhundert* (Schriften des Historischen Kollegs 27), München 1997, 73–96, hier 78.

⁷ Über Abaelard und den rhetorischen Charakter seiner Lehre sowie seines Werkes: P. von Moos, *Rhetorik, Dialektik und ‚civilis scientia‘ im Hochmittelalter*, in: Fried (ed.), *Dialektik und Rhetorik* (nt. 6), 135–156; P. von Moos, *Literary Aesthetics in the Latin Middle Ages: The Rhetorical Theology of Peter Abelard*, in: C. J. Mews/C. J. Nederman/R. M. Thomson (eds.), *Rhetoric and Renewal in the Latin West 1100–1540. Essays in Honour of John Ward* (Disputatio 2), Turnhout 2003, 55–80. Im selben Band begegnet der Leser jedoch einer abweichenden Darstellung des philosophischen und theologischen Projekts von Abaelard. Constant J. Mews betrachtet Abaelard nämlich als einen Dialektiker, der die Überlegenheit der Dialektik über die Grammatik und die Rhetorik verteidigte (C. J. Mews, *Peter Abelard on Dialectic, Rhetoric and the Principles of Argument*, *ibid.*, 37–53). Bereits 1943 zeigte jedoch Marshall McLuhan in seiner (erst 2006 veröffentlichten) Dissertation, dass Abaelard, der Verteidiger der Dialektik, oft als reiner Grammatiker verfährt (M. McLuhan, *The Classical Trivium. The Place of Thomas Nashe in the Learning of his Time*, Corte Madera 2006 [1943], 103 sqq.). Darüber hinaus dokumentierte McLuhan die Nachhaltigkeit der Grammatik und der Rhetorik und deren große Bedeutung in der Schule von Sankt Viktor (*ibid.*, 103–105). Das ‚*Metalogicon*‘ des Johannes von Salisbury las er als eine Verteidigung der ciceronianischen Rhetorik (*ibid.*, 147–149).

⁸ Jacob Brucker, *Historia Critica Philosophiae*, Leipzig 1742–1744, ²1766–1767, vol. 3, 709–714.

⁹ Adam Tribbechow, *Liber de doctoribus scholasticis* (Zweite Ausgabe mit einem Vorwort von Christoph August Heumann), Jena 1665, ²1719, 41.

rade diesem Thema gewidmet¹⁰. Gegen die verbreitete Ansicht, die Renaissance bedeute ein Wiederbeleben der im Mittelalter vergessenen „Belles Lettres“, hat McLuhan das Fortdauern der „Belles Lettres“, der Rhetorik und der Grammatik während des gesamten Mittelalters nachgewiesen. In diesem Zusammenhang stellt die universitäre Kultur des 13. Jahrhunderts eher einen Wendepunkt sowie eine Ausnahme dar als den Inbegriff der mittelalterlichen Kultur. Sie setzt einen neuen wissenschaftlichen Stil durch, der sich von der Redekunst eindeutig abgrenzt.

Meistens erklären die Philosophiehistoriker diesen Wandel durch das Erbe des vollständigen aristotelischen Corpus. Die Aneignung der demonstrativen Methode der ‚Zweiten Analytiken‘ sowie die Rezeption der aristotelischen Metaphysik, Psychologie und Naturphilosophie haben die philosophische Landschaft grundlegend verändert. Die universitäre Kultur des 13. und 14. Jahrhunderts könne somit als antirhetorisch beschrieben werden. Obwohl mehr als 100 mittelalterliche Handschriften der aristotelischen ‚Rhetorik‘ überliefert sind¹¹, wurde dieses Werk im universitären Milieu vernachlässigt¹². Die soziokulturelle Realität spiegelt diese antirhetorische Einstellung wider. Nach 1220 taucht der rhetorische Unterricht in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der europäischen Universitäten kaum auf. Die Satzungen der Universität Paris von 1215 erwähnen

¹⁰ McLuhan, *The Classical Trivium* (nt. 7), 17: „[...] Aristotle established the nature of non-grammatical scientific method in the *Posterior Analytics*. His achievement bore no fruit until the twelfth century. Until the twelfth century, therefore, grammar reigned unrivalled as the prime mode of science, and, from the patristic period, of theology as well. [...] Classical scholars have been indifferent to the extraordinary role of classical grammar in medieval science and theology, and, therefore, confused about the nature of the Renaissance.“ Ibid., 175: „However, enough evidence has already been adduced to show that ‘scholastic culture’ is abstracted from the Middle Ages when we so speak. It was only one aspect of the culture of those centuries, and was heartily opposed by the more typical patristic-classical culture which had long been in vogue and which suffered only a temporary eclipse from the dialecticians.“

¹¹ James Murphy zählt 22 Handschriften des 13. Jahrhunderts, 57 Handschriften des 14. Jahrhunderts und 17 Handschriften des 15. Jahrhunderts (J. J. Murphy, *Rhetoric in the Middle Ages. A History of Rhetorical Theory from Saint Augustine to the Renaissance*, Berkeley – Los Angeles – London 1974, 97). Im Band 31/1–2 des *Aristoteles Latinus* (*Rhetorica. Translatio Anonyma sive Vetus et Translatio Guillelmi de Moerbeka*, ed. B. Schneider, Leiden 1978) erwähnt B. Schneider 4 Handschriften für die *Translatio Anonyma* und 99 Handschriften, die die Übersetzung Wilhelms von Moerbeke enthalten.

¹² Die Verweise auf die aristotelische ‚Rhetorik‘ in scholastischen Werken des 13./14. Jahrhunderts sind im Vergleich mit der Verwendung anderer aristotelischer Werke selten. Dieselbe Feststellung gilt für die Kommentare zur ‚Rhetorik‘. Im 13. Jahrhundert wurden wahrscheinlich nur drei Kommentare zur ‚Rhetorik‘ verfasst: diejenigen von Albert dem Großen, Ägidius von Rom und Boethius von Dacien (cf. C. Marmo, *L'utilizzazione delle traduzioni latine della *Rhetorica* nel commento di Egidio Romano [1272–1273]*, in: G. Dahan/I. Rosier-Catach [eds.], *La Rhétorique d'Aristote. Traditions et commentaires de l'Antiquité au XVII^e siècle* [Tradition de la pensée classique], Paris 1998, 111–134). James Murphy schließt daraus, dass das Trivium während der Scholastik nicht wirklich existierte: „Apparently he [the student] did not undergo a course of rhetoric at all, so that the popular conception of a regular *trivium* at the university level is largely a myth.“ (Murphy, *Rhetoric* [nt. 11], 105.)

die Rhetorik zwar, aber als sekundär¹³. Danach tritt sie in den Statuten der Universitäten von Paris und Oxford bis 1458 nicht mehr in Erscheinung¹⁴.

Diese neue Konzeption des Wissens und der Lehre bedurfte aber auch theoretischer Legitimierung und setzte sich nicht reibungslos durch. Ich werde hier drei häufig vernachlässigte Aspekte dieser antirhetorischen Strategie skizzenhaft behandeln. Meiner Einschätzung nach sollte die Scholastik eher als Chiffre für eine Institution denn als ein Zeitalter betrachtet werden. Diese Institution, die Universität, beruht erstens auf einer in den Diskursen der Kleriker konstruierten Auseinandersetzung zwischen Wissenschaftlichkeit und Öffentlichkeit. Zweitens hat das scholastische Latein eine bedeutende Rolle bei der Entstehung und Durchsetzung des scholastischen Habitus gespielt. Drittens ist das scholastische Latein eng mit Prozessen der Verschriftlichung wissenschaftlicher Praktiken verbunden, die der Redekunst entgegengestellt wurden.

II. Wissenschaftlichkeit gegen Öffentlichkeit

Zum einen kann also eine Trennung von Wissensbereichen im 13. Jahrhundert festgestellt werden. Die theoretischen Wissenschaften, insbesondere die Naturphilosophie, die Metaphysik und die spekulative Theologie gehörten fast ausschließlich zur Universität. Sie bildeten einen geschlossenen wissenschaftlichen Raum, dessen intellektuelle Akteure, die zum Klerus¹⁵ gehörten, einen exklusiven Anspruch auf die Wissenschaftlichkeit erhoben¹⁶. Diese klerikale Wissenschaftlichkeit grenzte sich von den weltlichen Wissensformen ab, die für die

¹³ H. Denifle/A. Chatelain (eds.), *Chartularium Universitatis Parisiensis*, 4 vols., Paris 1889–1897 [Neudruck Bruxelles 1964], vol. 1, 78 (n. 20): „*Non legant in festivis diebus nisi philosophos et rhetoricas, et quadrivialia [...]*“.

¹⁴ I. Hajnal, *L'enseignement de l'écriture aux universités médiévales*, Budapest 1959, 159 sqq.; Murphy, *Rhetoric* (nt. 11), 57–101.

¹⁵ Zur Bedeutung dieses Konzepts in diesem geschichtlichen und institutionellen Zusammenhang cf.: H. Grundmann, *Sacerdotium – Regnum – Studium*. Zur Wertung der Wissenschaft im 13. Jahrhundert, in: id., *Ausgewählte Aufsätze*, vol. 3 (*Monumenta Germaniae Historica*. Schriften 25/3), Stuttgart 1978, 275–291; H. Grundmann, *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*, *ibid.*, 292–342; Y. Congar, *Clercs et laïcs au point de vue de la culture au moyen âge: «laïcus» = «sans Lettres»*, in: *Studia mediaevalia et mariologica*. P. Carolo Balić OFM septuagesimum expleti annum dicata, Roma 1971, 309–332; S. Lusignan, «Vérité garde le roy». La construction d'une identité universitaire en France (xiii^e–xv^e siècle), Paris 1999, 102–122, 177; R. Imbach/C. König-Pralong, *Le défi laïque. Existe-t-il une philosophie de laïcs au Moyen Âge?* (Conférence Pierre Abélard), Paris 2013, 33–50.

¹⁶ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass das mittelalterliche „Lateineuropa“ hinsichtlich der Weitergabe gelehrten Wissens eine Ausnahme darstellt. Hier kompensierten und ersetzten neue Institutionen wie Universitäten und Kathedralschulen das schwache „Verwandtschaftskoordinatensystem“, das für die Wissensvermittlung durch Erbschaft nicht mehr hinreichend war. Cf. G. Algazi, *Habitus, familia und formae vitae*: die Lebensweisen mittelalterlicher Gelehrten in muslimischen, christlichen und jüdischen Gemeinden – vergleichend betrachtet, in: F. Rexroth (ed.), *Beiträge zur Kulturgeschichte der Gelehrten im Mittelalter* (Vorträge und Forschungen. Konstanzer Arbeitskreis für mittelalterliche Geschichte 73), Ostfildern 2010, 185–217.

Öffentlichkeit geeignet konzipiert und in dieser auch tatsächlich praktiziert wurden. Dabei gebrauche ich den Begriff „Öffentlichkeit“ nicht im spezialisierten Sinne, den ihm Habermas ursprünglich verliehen hat, sondern als Synonym von weltlicher oder adeliger Gesellschaft.

Die mittelalterliche Öffentlichkeit ist das Reich der ciceronianischen Rhetorik *par excellence*. Ein Vehikel der ciceronianischen rhetorischen Lehre seit der Antike ist die Literaturgattung der Fürstenspiegel; darüber hinaus wurden die beiden Cicero zugeschriebenen Schriften über die Rhetorik, die ‚Rhetorica ad Herennium‘ und der Traktat ‚De inventione‘, mehrfach ins Deutsche, Französische und Italienische übersetzt¹⁷. In seiner kommentierten Übersetzung der ‚Rhetorica ad Herennium‘ (1261/62) schreibt Brunetto Latini der Rhetorik zwei Merkmale zu. Ihm zufolge zielt sie auf die Beredsamkeit ab, da sie auf die mündliche Kommunikation ausgerichtet ist, und sie dient der Politik, dem Regieren der weltlichen Gesellschaft: „*Adonque la scienza del covernamento delle cittadi è cosa generale sotto la quale si comprende rettorica, cioè l'arte del bene parlare.*“¹⁸

In der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts nun, im universitären Milieu, wurde gerade diese Wissensform bewusst und stark abgewertet. Die Doktoren begründeten die Autonomie und die Überlegenheit des scholastischen Lehrens und Lernens theoretisch, indem sie die Wissenschaftlichkeit wie einen geschlossenen Raum vom rhetorischen Wissen abgrenzten. Thomas von Aquin nimmt bedenkenlos an, dass die Rhetorik kein Teil der Theologie ist: „*Rhetorica autem non est pars theologiae*“ (ST I-II, q. 7, art. 2, arg. 3). Diese Auffassung ist bemerkenswert, wenn sie in der *longue durée* der Theologiegeschichte betrachtet wird. Bis zum 12. Jahrhundert wurde nämlich die Theologie mit der Bibelexegese identifiziert und eng mit der Grammatik und der Rhetorik verbunden. Im 14. Jahrhundert bezeugen repräsentative Bibelkommentare, u. a. diejenigen von Nikolaus von Lyra, Nikolaus Trevet und Robert Holcot, das Fortdauern der wörtlichen, mit der Grammatik und der Rhetorik zusammenhängenden Exegese.

¹⁷ Zur französischen Tradition: J. Monfrin, *Humanisme et traductions au Moyen Âge*, in: *Journal des savants* (1963), 161–190, insb. 168–170; L. Delisle, *Maître Jean d'Antioche, traducteur, et frère Guillaume de Saint-Etienne*, in: *Histoire littéraire de la France* 33 (1906), 1–40; R. H. Lucas, *Mediaeval French Translations of the Latin Classics to 1500*, in: *Speculum* 45 (1970), 225–253, hier 235–237. Zu Brunetto Latini und dessen Übersetzung der ‚Rhetorica ad Herennium‘ (La Rettorica): Imbach/König-Pralong, *Le défi laïque* (nt. 15), 77–81. Im italienischsprachigen Raum ist auch der ‚Fiore di rettorica‘ des Bruders Guidotto da Bologna nennenswert. Cf. S. Segre, *Les formes et traditions didactiques*, in: H. R. Jauss (ed.), *Grundriß der romanischen Literaturen*, vol. 6/2, Heidelberg 1970, 173–174 (n. 3408). Zur deutschen Tradition: P. Kesting, *Cicero*, in: *Verfasserlexikon*, vol. 1, 1279–1282. Die Schriften ‚De officiis‘, ‚De amicitia‘ und ‚De senectute‘ wurden ebenfalls ins Französische übersetzt. Cf. C. Galderisi (ed.), *Translations médiévales. Cinq siècles de traductions en français au Moyen Âge (XI^e–XV^e siècles)*. Étude et Répertoire, 2 vols., Turnhout 2011; P. Chavy, *Traducteurs d'autrefois, Moyen âge et Renaissance*. Dictionnaire des traducteurs et de la littérature traduite en ancien et moyen français, 842–1600, Paris–Genève 1988.

¹⁸ Brunetto Latini, *La rettorica*, ed. F. Maggini, Firenze 1915, 29, 4.

Die wissenschaftlichen Unternehmen dieser Theologen wurden in bewusster Auseinandersetzung mit der rein spekulativen Theologie konzipiert und ausdrücklich gerechtfertigt.

Die Werke der beiden Theologen des 13. Jahrhunderts, die einen Kommentar zur aristotelischen ‚Rhetorik‘ verfasst haben, Albert der Große und Ägidius von Rom¹⁹, weisen hingegen sehr abwertende Konzeptionen der Rhetorik auf. In seinem Metaphysikkommentar (nach 1263) schließt Albert die Rhetorik aus dem Bereich der Wissenschaftlichkeit aus. Das Gehirn des Redners und Rhetoriklehrers sei so „gefroren“, dass dieser überhaupt keinen Zugang zur Spekulation habe: „*Quorum autem congelati sunt spiritus et non bene clari propter frigus inspissans, occupantur circa signa rhetorica et detinentur in his nec profundantur in aliqua veri speculatione.*“²⁰

Ägidius von Rom konzipiert die Disziplin als ein für die Laien geeignetes Wissen, das den universitären Standards nicht entspreche. Im Traktat ‚De regimine principum‘ bezeichnet er die Rhetorik als eine „*grossa dialectica*“²¹, als einen groben Ersatz der Dialektik, während er im Rhetorikkommentar (1272/73) seine Adressaten als einfache und ungehobelte Menschen beschreibt. Auf diese Weise trennt er deutlich zwei Wissensbereiche: „*Tertia est quia index locutionis rhetoricae et eius auditor est simplex et grossus; auditor vero locutionis dialecticae habet esse ingeniosus et subtilis.*“²²

In rein scholastischen Werken trifft der Philosophiehistoriker oft solche herablassenden Bewertungen der öffentlichen Gesellschaft an, in Schriften also, die von vornherein nichts mit Laien zu tun haben. Unter zahlreichen Beispielen²³ ist in dieser Hinsicht der Fall von Roger Bacon besonders interessant. Bekanntlich hat Roger Bacon die Universität Paris und ihre wissenschaftlichen Praktiken

¹⁹ Zum Kommentar des Ägidius: Marmo, L'utilizzazione (nt. 12). Zum verlorenen Kommentar Alberts: C. Lohr, Medieval Latin Aristotle Commentaries, in: *Traditio* 23 (1967), 313–413, hier 345.

²⁰ Albert der Große, *Metaphysica*, I, 1, 5, ed. B. Geyer (Opera omnia 16/1), Münster 1960, 8, 24–28. Die Theorie der Flüssigkeiten und Komplexionen des Gehirns wird von Albert im Traktat ‚De natura loci‘ (Tract. 2, cap. 3) erörtert.

²¹ Ägidius von Rom, *De regimine principum*, II, 2, 8, Romae 1656, 182^v. Dieser Philipp dem Schönen gewidmete Fürstenspiegel entstand vor 1282.

²² Ägidius von Rom, *Rhetorica Aristotelis cum fundatissimi arcium et theologiae doctoris Egidii de Roma luculentissimis commentariis*, Venetiis 1515, 1^{ra}. Siehe auch: G. Bruni, *The De differentia Rhetoricae, Ethicae et Politicae* of Aegidius Romanus, in: *The New Scholasticism* 6 (1932), 1–18. Zu Ägidius' Bewertung der Rhetorik: S. Robert, Rhetoric and Dialectic according to the first Latin commentary on the *Rhetoric* of Aristotle, in: *The New Scholasticism* 31 (1957), 484–498; J. J. Murphy, The Scholastic Condemnation of Rhetoric in the Commentary of Giles of Rome on the *Rhetoric* of Aristotle, in: *Arts libéraux et philosophie au Moyen Âge. IV^e Congrès international de philosophie médiévale*, Montréal–Paris 1969, 833–841. Zum Rhetorikunterricht im Mittelalter: Murphy, *Rhetoric* (nt. 11); K. M. Fredborg, The Scholastic Teaching of Rhetoric in the Middle Ages, in: *Cahiers de l'Institut du moyen âge grec et latin* 55 (1987), 85–105.

²³ Cf. C. König-Pralong, *Le bon usage des savoirs. Scolastique, philosophie et politique culturelle* (Études de philosophie médiévale 98), Paris 2011, 29–104.

grundsätzlich und heftig kritisiert²⁴. Er stellt aber nicht die Geschlossenheit der universitären Wissenschaftlichkeit in Frage. Im Gegenteil: Er drängt darauf, den einfachen Menschen naturphilosophische Kenntnisse vorzuenthalten. So rät er bei der Erörterung des Zustands der Tierseele nachdrücklich davon ab, den Laien dieses Wissen zu vermitteln. Ihrer Unwissenheit wegen würden die Laien über die Kleriker spotten: „*Immo vulgus laicorum in multis regnis adhuc credit quod soli homines animas habent, unde derident clericos qui dicunt canes et cetera bruta habere animas* [...]“²⁵

Dieses wissenschaftliche Überlegenheitsgefühl beruht auf einer theoretisch begründeten Konzeption des Wissens als einer von den politischen Instanzen unabhängigen symbolischen Macht. In seinem dritten ‚Quodlibet‘ (1270) begründet beispielsweise Thomas von Aquin die Autonomie der universitären Lehre gegenüber dem auf das Regieren ausgerichteten Wissen theoretisch. In Sonderfällen könne ein Bakkalaureus aus sich selbst heraus Anspruch auf den Dokortitel, die „*licentia docendi*“, erheben, da die dafür erforderlichen spekulativen Kenntnisse immanent sind. Diese Kenntnisse werden subjektiv erworben und vom Subjekt besessen. Anders also als beispielsweise die bischöfliche Macht, die wie alle anderen politischen Mächte von außen verliehen wird und von einer sozialen Instanz abhängt, könnte sich die symbolische Macht des Theologiemagisters somit theoretisch jeder sozialen Kontrolle entziehen:

„*Secunda differentia est, quod eminencia sciencie, que requiritur ad cathedram magistralem, est perfectio hominis secundum se ipsum; eminencia uero potestatis, que pertinet ad cathedram pontificalem, est hominis per comparisonem ad alium.*“²⁶

Letztendlich setzt diese von den Magistern inszenierte Trennung der universitären Lehre von der Gesellschaft und dem weltlichen Wissen unterschiedliche Haltungen gegenüber dem Wissen voraus. Die Adligen bedienen sich der Rhetorik und der Politik, um zu regieren. Sie bringen kein neues Wissen hervor. Die Magister müssen dagegen von ihren Schülern als Autoren und Autoritäten anerkannt werden. Sie tragen zur Entwicklung des Wissens bei. Dem berühmten Magister Heinrich von Gent zufolge ist die Wahrheit auf die Person des Magisters zurückzuführen. Die Autorität des Dozierenden ist wichtiger und zuverlässiger als der Inhalt seiner Lehre; sie stellt das letzte Kriterium der Wahrheit dar. Als Person ist der Theologiemagister ein Garant der Wahrheit, als ob der Heilige Geist durch ihn spräche. Um die Autorität der Theologiemagister zu verteidigen, betont Heinrich deren intellektuelle Überlegenheit, die sie vor jedem persönlichen Angriff bewahren sollte:

„[...] *quasi nihil esset quod dixerat, et quasi magist(er) theologiae ex hoc quod est magister et sedens in cathedra nullam omnino haberet auctoritatem, et non esset ei ex hoc credendum in aliquo*

²⁴ Cf. König-Pralong, *Le bon usage des savoirs* (nt. 23), 128–164.

²⁵ Roger Bacon, *Liber primus Communium naturalium*, Pars Quarta, *Distinctio tertia de anima*, ed. R. Steele (*Opera hactenus inedita Rogeri Baconi* Fasc. III), Oxford 1911, 283.

²⁶ Thomas von Aquin, *Quodlibet* III, q. 4, art. 1 (*Utrum liceat quod aliquis pro se petat licentiam in theologia docendi*), ed. Commissio Leonina (*Opera omnia* 25/2), Roma–Paris 1996, 252^b.

quod est magister et sedens in cathedra, quod non est verum. [...] Unde et si aliquando magister dicat aliquid quod nec auctoritate alia nec ratione confirmat, bene tamen quoquo modo ei ex sola auctoritate propria magisterii credendum est, et si nihil obstat, tenendum est quod illud pertineat ad cathedram et quod Spiritus sanctus illud tamquam verum loquatur in ipso. Non enim solum spectat ad cathedram quod expressum est in lege divina et per sanctos expositum, sed etiam illud quod usque in finem mundi per veridicos doctores certa ratione restat explicandum. Et sic in magistro theologiae attendendum est non tam quid dicat, sed quis dicat [...].“²⁷

III. Das scholastische Latein

Mittels seines spekulativen Lehrprogramms und durch die Selbstlegitimierung der Magister hat sich das universitäre Wissen von den angewandten Wissenschaften abgegrenzt. Das universitäre Wissen beruht darüber hinaus auf einer gewissen technischen Kompetenz, dem scholastischen Latein. Dieses Idiom ist das zweite Merkmal der universitären antirhetorischen Wissenskonzeption, das ich hier hervorheben möchte. Das universitäre Wissen hängt nämlich mit dem Gebrauch eines Idioms zusammen, das seinerzeit niemand mehr als Muttersprache beherrscht und gelernt hat. Latein war nicht länger eine einheimische Sprache, mindestens seit dem Anfang des 8. Jahrhunderts. Die Sprachwissenschaftler und Medienhistoriker bezeichnen diese kulturelle Besonderheit als Diglossie²⁸. Neben ihrer jeweiligen alltäglichen Kommunikationssprache lernten die Schüler und Magister der mittelalterlichen Universität eine technische Sprache, die außerhalb der Mauern der Universität sehr selten gesprochen wurde. Alle Texte, die für den Unterricht vorgesehen waren, wurden in diesem Idiom gelesen, was bedeutet, dass sie gegebenenfalls auch ins Lateinische übersetzt werden mussten. Darüber hinaus hing das scholastische Latein von einer Schriftkultur ab: Wer Latein sprechen konnte, war auch in der Lage es zu lesen. Wer Latein beherrschte, hatte es durch Lesen und Schreiben gelernt. Walter Ong und Michael Clanchy beschreiben das scholastische Latein als „a textualized language“, als eine von Texten abhängige Sprache, die durch die Regeln des Schreibens wesentlich bestimmt wird²⁹. Bemerkenswerterweise hob schon Dante Alighieri in einem berühmten Kapitel seines Traktats ‚De vulgari eloquentia‘ (ca. 1305) alle

²⁷ Heinrich von Gent, *Tractatus super facto praelatorum et fratrum*, edd. L. Hödl/M. Haverals (Opera omnia 17), Leuven 1989, 131.

²⁸ Cf. W. J. Ong, *Orality, Literacy, and Medieval Textualisation*, in: *New Literary History* 16 (1984), 1–12, hier 4. Zum Latein als gelehrter Weltsprache: J. Leonhardt, *Latein: Geschichte einer Weltsprache*, München 2008.

²⁹ Ong, *Orality, Literacy* (nt. 28), 7: „No one could speak it who could not write it and who had not learned to speak it through writing it. It was a chirographically controlled language, or, as we may put it, a textualized language.“ Siehe auch: W. J. Ong, *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London–New York 1982, 110–113; sowie die anregende und viel umfangreichere Studie von M. T. Clanchy, *From Memory to Written Record. England 1066–1307*, Malden–Oxford 1979, ²1993.

diese Eigenschaften des scholastischen Lateins hervor. Er nannte es „Grammatik“:

*„Est et inde alia locutio secundaria nobis, quam Romani gramaticam vocaverunt. [...] ad habitum vero huius pauci perveniunt, quia non nisi per spatium temporis et studii assiduitatem regulamur et doctrinamur in illa.“*³⁰

Als nicht- oder semi-Scholastiker konnte Dante die Eigentümlichkeit dieses Idioms besonders gut, gleichsam von außen her beobachten. Aber auch einige Theologiemagister waren sich dessen bewusst, dass ihre wissenschaftliche Sprache außergewöhnlich war. Im Gegensatz zu Dante aber priesen diese Magister die Überlegenheit des scholastischen Lateins als wissenschaftliches Idiom. Ich denke namentlich an den Franziskaner Johannes Peckham, der zwischen 1270 und 1272 an der Universität Paris als Theologiemagister unterrichtete. Peckham stellt eine sehr interessante linguistische Hypothese auf. Diese lautet: Möglicherweise werden wir auch im Paradies eine Sprache sprechen, damit unsere Sprachorgane nicht vergebens auferstehen. Dabei könnte es sich gut und gerne um das moderne scholastische Latein handeln:

*„Ad tertium dicendum quod ibi erit forte aliqua lingua nova conveniens statui gloriae. Et si ibi futura sit aliqua lingua modernorum, puto quod erit mere latina. [...] Et ita forte aeternaliter remanebit, nec in lingua latina vulgari et corrupta, quia nihil corruptum est ibi.“*³¹

Laut Peckham könnte das moderne Latein also die ewige und reine, d. h. nicht einheimische, Sprache im Paradies sein. Damit befreit Peckham das sprachliche Werkzeug des scholastischen Studiums von der weltlichen Kontingenz und der gesellschaftlichen Vergänglichkeit. Dreißig Jahre später wird Dante die Überlegenheit der Volkssprache aus genau entgegengesetzten Gründen verteidigen. Dante zufolge ist die Volkssprache überlegen, gerade weil sie, wie der Mensch und das irdische Leben, vergänglich ist.

IV. Prozess der Verschriftlichung

Die dritte Bedingung der universitären mittelalterlichen Kultur, die zu antirhetorischen Haltungen und Stellungnahmen beitrug, ist die massive Verschriftlichung des Wissens. Das alte gängige Vorurteil, demgemäß die mittelalterliche

³⁰ Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*, I, 3. Übersetzt von F. Cheneval, mit einer Einleitung von R. Imbach und I. Rosier-Catach und einem Kommentar von R. Imbach und T. Suarez-Nani, Hamburg 2007, 2–4.

³¹ Johannes Peckham, *Quaestiones de beatitudine animae et corporis*, q. 8 (*Utrum in patria omnes sensus sint in actibus suis*), in: id., *Quaestiones disputatae*, edd. G. J. Etzkorn/H. Spettmann/L. Oliger, Grottaferrata 2002, 538.

Kultur eine wesentlich mündliche Kultur gewesen sei³², wurde schon vor einigen Jahrzehnten von der Mittelalterforschung kritisiert und zurückgewiesen³³.

Zwei Wissensformen veranschaulichen besonders gut die Bedeutung dieses Prozesses der Verschriftlichung: die *ars dictaminis* und die *ars praedicandi*. Diese Wissensformen waren keine Wissenschaften sondern Künste, die aber zu praktischen Zwecken an der Universität unterrichtet wurden. In dieser Hinsicht bildeten sie eine Zwischenwelt, sie standen zwischen Öffentlichkeit und universitärer Wissenschaftlichkeit. Beide waren mit der Rhetorik insofern verbunden, als sie sozialen Interessen dienten. Beide wiesen jedoch wichtige Prozesse der Verschriftlichung und der institutionellen Regulierung auf, die mit einer graduellen Entfremdung von der Beredsamkeit zusammenhingen. Die *ars dictaminis* wurde insbesondere an den italienischen Universitäten unterrichtet³⁴. Diese technische Kompetenz war bis zum 15. Jahrhundert die einzige Form rhetorischen Wissens, die an der Universität gelehrt wurde. Sie hatte aber mit der ciceronianischen Beredsamkeit nichts zu tun. Als Kunst der notariellen Praxis diente sie dem Verfassen von offiziellen Dokumenten und war der mündlichen Beredsamkeit fremd³⁵.

Dasselbe Verschwinden der Redekunst lässt sich im Fall der *ars praedicandi* belegen. Diese Literaturgattung, die im 13. Jahrhundert aufblühte, zeichnet sich durch eine regelrechte Distanzierung von der Beredsamkeit aus³⁶. Nicole Bériou hat die Vorbehalte der Verfasser solcher *Artes* gegen das freie Predigen studiert³⁷. Sie zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Predigthandbücher kein Interesse für die rhetorische Gestalt und den Stil aufweisen, sondern auf die Inhalte der Predigten ausgerichtet waren. Als Kritiker der Scholastik seiner Zeit stellte selbst Roger Bacon dieses kulturelle Phänomen fest und tadelte es: „*Quae forma praedicandi [i.e. ars eloquendi] non tenetur a vulgo theologorum, sed sunt elongati ab ea his diebus.*“³⁸

³² Walter J. Ong teilt noch diese zu pauschale Ansicht, wenn er schreibt: „But for all their textuality, medieval universities were radically oral as universities today no longer are.“ (Ong, *Orality* [nt. 28], 3).

³³ Für die weltliche Kultur ist die Studie von Michael T. Clanchy ausschlaggebend (Clanchy, *From Memory to Written Record* [nt. 29]). In Deutschland wurden zwei Sonderforschungsbereiche diesem Thema gewidmet: SFB 231 (Universität Münster), „Träger, Felder, Formen pragmatischer Schriftlichkeit im Mittelalter“; SFB 321 (Universität Freiburg), „Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“. Für eine Darstellung der neueren Forschung, siehe: P. Chastang, *L'archéologie du texte médiéval. Autour de travaux récents sur l'écrit au Moyen Âge*, in: *Annales HSS* 63 (2008), 245–269. Siehe auch: P. Porro, *Dalla Pagina alla scientia. L'identificazione tra libri e sapere scientifico nel medioevo scolastico e il caso anomalo della teologia*, in: *Quaestio* 11 (2002), 225–254.

³⁴ Hajnal, *L'enseignement de l'écriture* (nt. 14), 159 sqq.; Murphy, *Rhetoric* (nt. 11), 194–268.

³⁵ Cf. die umfassende Studie von M. Camargo, *Ars dictaminis, Ars dictandi* (Typologie des sources du Moyen Âge occidental 60), Turnhout 1991.

³⁶ Cf. Murphy, *Rhetoric* (nt. 11), 269–356.

³⁷ N. Bériou, *L'avènement des maîtres de la parole. La prédication à Paris au XIII^e siècle*, 2 vols., Paris 1998, vol. 1, 145–156.

³⁸ Roger Bacon, *Opus tertium*, cap. 75, in: *Opera quaedam hactenus inedita*, ed. S. J. Brewer, London 1859, 309.

In diesem Zusammenhang geht die heutige Mittelalterforschung noch einen Schritt weiter und zieht den angeblich mündlichen Charakter der rein universitären Literaturgattungen, der Streitfragen, Sentenzenkommentare, universitären Predigten und Kommentare, insgesamt in Zweifel. In einem noch nicht veröffentlichten, im Juli 2014 gehaltenen Vortrag präsentierte Loris Sturlese die Predigten Meister Eckharts als ein wesentlich schriftlich verfasstes Werk. Ähnlich weisen die universitären *reportationes* sehr oft wichtige, auf die Schriftlichkeit als primäres Medium hinweisende Revisionen auf. Beispielsweise bezieht sich der Verfasser auf weitere Textstellen. Die Sentenzenkommentare schließlich bilden geradezu den Inbegriff für diese Prozesse schriftlicher Überarbeitung. Ein paradigmatisches Beispiel hierfür bietet der Sentenzenkommentar des Durandus von St. Pourçain, der am Thomas-Institut der Universität zu Köln ediert wird³⁹. Die überlieferten Handschriften bezeugen drei aufeinanderfolgende Redaktionen. Sie zeigen die unermüdliche Arbeit des Magisters, der seinen Text ständig revidiert hat. Diese Sorge des Magisters, die Verbreitung seines Werkes zu kontrollieren, ist keine Besonderheit des 14. Jahrhunderts. Schon gegen 1278 bedauerte beispielsweise Johannes Peckham die unregelte Verbreitung seiner ‚Perspectiva‘ in einer nichtrevidierten Redaktion:

„*Scripsi dudum rogatus a sociis quedam mathematice ruditer rudimenta, que tamen aliis occupatus incorrecta reliqui, que etiam contra intentionem meam in publicum prodierunt.*“⁴⁰

Der scholastische Magister ist nicht nur ein Lehrer, sondern auch ein Schriftsteller. Er konzipiert sich selbst als Autor eines Werkes. Ich kann hier nicht in die Details gehen und verweise daher nur auf die Prologe der beiden Summen des Thomas von Aquin, die deutlich ein schriftstellerisches Selbstbewusstsein belegen. Dasselbe gilt für die sorgfältig revidierte Summe des Heinrich von Gent. Der Fall des Dietrich von Freiberg ist noch offensichtlicher. Dietrich hat klar strukturierte und thematisch gut definierte Traktate verfasst, deren Prologe häufig die Absicht des Autors erklären und präzisieren⁴¹. Schriftkultur und Kontrolle über die Verbreitung der Werke kennzeichnen das scholastische Wissen und grenzen dieses von der Redekunst und der öffentlichen Beredsamkeit ab.

V. Schluss: Kritiken des scholastischen antirhetorischen Modells

Das wissenschaftliche Ideal eines antirhetorischen Stils ist wohl mit der Universität im 13. Jahrhundert entstanden. Es bildet ein Moment der Bildungsge-

³⁹ Cf. A. Speer/F. Retucci/T. Jeschke/G. Gulentops (eds.), *Durand of Saint-Pourçain and His Sentences Commentary. Historical, Philosophical, and Theological Issues* (Recherches de Théologie et Philosophie Médiévales. Bibliotheca 9), Leuven – Paris – Walpole 2014.

⁴⁰ John Peckham and the Science of Optics. *Perspectiva Communis*, ed. with an introd., English transl., and critical notes by D. C. Lindberg, Madison 1970, 60.

⁴¹ Cf. König-Pralong, *Le bon usage des savoirs* (nt. 23), 69–104 (zu Heinrich von Gent), 216–278 (zu Dietrich von Freiberg).

schichte, dessen mächtige Nachklänge noch lange im Bereich des abendländischen universitären Wissens nachweisbar sind. Dieses an der mittelalterlichen Universität formulierte, im 19. Jahrhundert von Renan gelobte und heute noch von den meisten Akademikern vertretene Wissensideal setzt eine Abgrenzung der Wissenschaftlichkeit von der Öffentlichkeit voraus. Im Mittelalter stützte sich diese Wissensform auf den Gebrauch einer spezialisierten technischen Sprache, des scholastischen Lateins, und sie verwirklichte sich als schriftliches, institutionell konstituiertes Wissen.

Bereits die mittelalterlichen Kritiken des scholastischen Wissens hatten die drei hier dargestellten Merkmale identifiziert. Innerhalb der scholastischen Welt war wahrscheinlich Roger Bacon der größte Gegner der scholastischen Praktiken⁴². Er warf den Doktoren seiner Zeit vor, die Moralphilosophie und die Rhetorik zu vernachlässigen, sich selbst als Autoren und Autoritäten zu konzipieren, alle anderen Sprachen außer dem barbarischen scholastischen Latein zu ignorieren und zu viel zu schreiben statt zu predigen. Innerhalb des Dominikanerordens betonte Humbertus de Romanis die Wichtigkeit des Predigens gegen die spekulative Philosophie⁴³: „*Alii sunt qui libenter vacant lectionibus sacris: sed huiusmodi studium non dirigitur ad doctrinam praedicationis, quae utilitas in illo?*“⁴⁴

Trotz dieser Besonderheiten darf die Scholastik nicht einfach schlechthin mit einer spekulativen, antirhetorischen und antiliterarischen Wissensform identifiziert werden. Für die Exemplasammlungen des Johannes von Wales beispielsweise sind antike Rhetoriker wie Cicero und Seneca von höchster Bedeutung. Am Anfang des 14. Jahrhunderts blühte der wörtliche und literarische Kommentar der Bibel und anderer Hauptwerke der christlichen Gelehrsamkeit wie des ‚Gottesstaates‘ von Augustin wieder auf. Nikolaus von Lyra, Nikolaus Trevet, die *classici* von Oxford verteidigten nicht-spekulative Konzeptionen der Theologie, die auf das Predigen ausgerichtet waren und zum Teil auch weltlichen Mächten dienten.

Außerhalb der Universität⁴⁵ kritisierte Petrarca grundlegend die Scholastik. Sein ganzes Werk, das die Rhetorik ins Zentrum der Gelehrsamkeit rückt, kann als eine Widerlegung der scholastischen Wissenskonzeption gelesen werden. Ich schließe diese knappen Überlegungen aber mit dem Zeugnis von Boccaccio. Im 14. Buch seiner ‚Genealogia deorum gentilium‘ verteidigt Boccaccio die Dichtkunst, die Grammatik und die Rhetorik gegen deren Gegner, namentlich gegen die Theologiemagister. Interessanterweise antizipiert er das Urteil und die Feindlichkeit der Theologiemagister gegen sich selbst: „*Ex quibus fatuitatibus iam satis scio quid monstrum istud spectantes in me, quid in opus meum, quid in Poëtas dicturi*

⁴² Cf. König-Pralong, *Le bon usage des savoirs* (nt. 23), 128–164.

⁴³ Cf. von Moos, *Rhetorik, Dialektik* (nt. 7), 147.

⁴⁴ Humbertus de Romanis, *De eruditione praedicatorum*, I, 20, Barcinonae 1607, 442^{ad}.

⁴⁵ Frank Rexroth hat darüber hinaus die zunehmenden Vorbehalte und Kritiken gegen die universitäre Expertenkultur studiert. Cf. u. a. F. Rexroth, *Expertenweisheit. Die Kritik an den Studierten und die Utopie einer geheilten Gesellschaft im späten Mittelalter* (Freiburger mediävistische Vorträge 1), Basel 2008.

sunt.“⁴⁶ Die Theologiemagister vertrieben nicht nur die Grammatik und die Rhetorik aus der Universität; sie fungieren auch als deren Feinde außerhalb der Universität, im öffentlichen Raum.

⁴⁶ Giovanni Boccaccio, *Genealogia deorum gentilium*, XIV, 3, Basileae 1532, 354.

II. Schüler-Meister-Verhältnisse

Dante als Schüler und Lehrer¹

RUEDI IMBACH (Paris)

„Sieh genau zu, wie ich von dieser Stelle aus
zu dem Wahren gehe,
nach dem du verlangst,
sodass du danach den Weg allein gehen kannst.“

Beatrice zu Dante

I.

Die Beziehungen des Schülers zum Lehrer und des Lehrenden zum Schüler, so will es scheinen, gehören notwendigerweise zu den, die allmähliche Menschwerdung konstituierenden Verhältnissen, zumindest in jenen Gemeinschaften und Völkern, die davon ausgehen, dass die Vermittlung von Wissen unverzichtbar ist für ein menschliches Dasein. Umso befremdlicher und provokativer erscheint deswegen auf den ersten Blick jenes Jesuswort, das von Matthäus im 23. Kapitel (V. 8–10) überliefert wird und das verlangt, dass niemand Rabbi, Meister oder Lehrer, genannt werde:

„*Vos autem nolite vocari Rabbi: unus est enim magister vester, omnes autem vos fratres estis. Nec vocemini magistri: quia magister vester unus est, Christus.*“²

Für einen von der Pariser Hochschule ausgezeichneten *Magister theologiae*, wie Thomas von Aquin, ist diese Bibelstelle eine Herausforderung, die in direkter

¹ Ich betrachte diesen Aufsatz nicht als einen originellen Beitrag zur Danteforschung, sondern vielmehr als eine Meditation zum Verhältnis von Lehrer und Schüler im Anschluss an die Lektüre einiger Texte von Dante. In diesem Sinne bringt er einige Gedanken zum Ausdruck, die mir bedeutsam scheinen. Kritische Leser, darunter gewiss meine besten ehemaligen Studierenden, werden deshalb diese Zeilen nur als eine Zusammenstellung dantesker Banalitäten oder bekannter Binsenwahrheiten betrachten. Nichtsdestotrotz möchte ich diesen Beitrag jenen Personen widmen, mit denen ich die Ausgabe der sogenannten Philosophischen Schriften Dantes verwirklicht habe: Francis Cheneval, Christoph Flüeler, Dominik Perler, Thomas Ricklin und Tiziana Suarez. Die Begegnung mit ihnen hat mir eine unverzichtbare Einsicht vermittelt, die, wie mir scheint, weder Thomas von Aquin noch Dante in ihren Ausführungen zum Lehren ausdrücklich thematisiert haben: dass der Lehrer durch die Schüler belehrt wird.

² *Biblia sacra iuxta vulgatam versionem*, edd. B. Fischer/I. Gribomont/H. F. D. Sparks/W. Thiele/R. Weber, Stuttgart ³1983, 1562.

Weise sein Selbstverständnis als Professor in Frage stellt. Dass sein Zeitgenosse Bonaventura deshalb diesem Bibelwort eine eigene Predigt gewidmet hat, die zu erhärten versucht, dass es tatsächlich nur einen Lehrer gebe, kann uns nicht überraschen³. Wohl fast gleichzeitig hat Thomas diesem Problem in den Pariser ‚*Quaestiones disputatae de veritate*‘ ebenfalls eine eigene, ausführliche Frage gewidmet, die nicht bloß eingehend nachzuweisen versucht, dass der Imperativ unseres Herrn, wie er sagt, „nicht als uneingeschränkt gültig mißverstanden“ werden darf, sondern wo er vor allem und in erster Linie die Beziehung von Schüler und Lehrer in einer ebenso unerwarteten wie faszinierenden Weise gedeutet hat⁴. Es ist angebracht, den Kern der bemerkenswerten Auffassung des Thomas in Erinnerung zu rufen. Der mittlere Weg, den Thomas hier vorschlägt⁵, um das Lehren und das Lernen, den Beruf des Lehrers und die Stellung des Schülers, zu erklären, zu verstehen und zu rechtfertigen, beruht auf der Überzeugung, dass die Kunst die Natur nachahmt. Bei der Vermittlung und dem Erwerb von Wissen verhält es sich nämlich so, dass „der Lehrende den Lernenden auf die gleiche Weise zum Wissen hinführt, wie es jemand tut, der sich selbst auf dem Wege der Erfindung zur Erkenntnis von Unbekanntem bestimmt“⁶. Ein Lehrender kann in einer anderen Person ausschließlich so Wissen erzeugen (*causare scientiam*), indem er die Selbsttätigkeit der Vernunft des

³ Bonaventura, *Le Christ Maître. Édition, traduction et commentaire du sermon universitaire «Vnus est magister noster Christus»* par G. Madec (Bibliothèque des textes philosophiques), Paris 1990. Cf. ebenfalls R. Russo, *La metodologia del sapere nel sermone di S. Bonaventura «Unus est magister vester Christus»* con una nuova edizione critica e traduzione italiana (*Spicilegium Bonaventurianum* 22), Grottaferrata (Romae) 1982. Zum Philosophieverständnis des Franziskaners cf. A. Speer, Einleitung, in: Bonaventura, *Quaestiones disputatae de scientia Christi/Vom Wissen Christi*. Übersetzt, kommentiert und mit einer Einleitung herausgegeben von A. Speer, Hamburg 1992, XI–L; A. Speer, Philosophie als Lebensform? Zum Verhältnis von Philosophie und Weisheit im Mittelalter, in: *Tijdschrift voor Filosofie* 62 (2000), 3–25; R. Imbach, *Non diligas meretricem et dimittas sponsam tuam. Aspects philosophiques des Conférences sur les six jours de la création de Bonaventure*, in: *Théologie et philosophie en prédication d’Origène à Thomas d’Aquin* = Sonderheft der Revue des sciences philosophiques et théologiques 97 (2013), 367–396.

⁴ Cf. dazu die vorzügliche zweisprachige Ausgabe: Thomas von Aquin, *Über den Lehrer, De magistro. Quaestiones disputatae de veritate, Quaestio XI, Summa theologiae Pars I, quaestio 117, articulus 1*. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von G. Jüssen/G. Krieger/J. H. J. Schneider. Mit einer Einleitung von H. Pauli, Lateinisch-deutsch, Hamburg 1988. Zu beachten ist die umfängliche Studie von D. Rohling, *Omne scibile est discibile. Eine Untersuchung zur Struktur und Genese des Lehrens und Lernens bei Thomas von Aquin* (Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters. N.F. 77), Münster 2012.

⁵ Thomas benutzt selber das Syntagma *via media*, um seine Auffassung zu umschreiben. In der Tat stellt er zuerst die platonische Auffassung („*addiscere nihil est aliud quam reminisci*“) und dann die Avicenna zugeschriebene Meinung, dass alle Erkenntnis auf eine Erleuchtung durch einen höheren Intellekt zurückzuführen sei, dar, bevor er seine eigene Meinung unter der Autorität des Aristoteles darlegt: „*et ideo secundum doctrinam Aristotelis via media inter has duas tenenda est*“ (op. cit. [nt. 4], 14 und 16).

⁶ *De veritate*, XI, a. 1, edd. Jüssen/Krieger/Schneider (nt. 4), 20: „*unde et ars dicitur imitari naturam; et similiter etiam contingit in scientiae acquisitione quod eodem modo docens alium ad scientiam ignotorum deducit, sicut aliquis inveniendi deducit se ipsum in cognitionem ignoti*“.

Lernenden anregt. Lehren bedeutet also die eigenständige Vernunfttätigkeit des Lernenden ermöglichen, wecken und fördern:

„Wie man also vom Arzt sagt, daß er die Gesundheit im Kranken nur aufgrund der Eigentätigkeit seiner Natur bewirkt, so gilt auch, daß ein Mensch in einem anderen Wissen nur aufgrund der Selbsttätigkeit von dessen naturhaft angelegter Vernunft bewirken kann, und genau das heißt ‚Lehren‘.“⁷

II.

Ich behaupte, dass wir Dante Alighieris Verhältnis nicht nur zu seinen Lehrern, sondern ebenfalls zu seinen Lesern als seinen Schülern mittels der thomistischen Konzeption der Lehrer-Schüler-Beziehung darstellen, verstehen und anwenden können. Eine erste Bestätigung dieser Behauptung finden wir in der Begegnung Dantes mit seinem Lehrer Brunetto Latini im XV. Gesang des ‚Inferno‘⁸. Brunetto, der über die Begegnung sehr erfreut ist, ermuntert Dante, aber, was uns besonders interessiert, er sagt, er hätte Dante, wenn er länger gelebt hätte, geholfen, seinen eigenen Weg zu gehen⁹:

„Ed elli a me: „Se tu segui tua stella,
non puoi fallire a glorioso porto,
se ben m'accorsi ne la vita bella;
e s'io non fossi sì per tempo morto,
veggendo il cielo a te così benigno,
dato t'avrei a l'opera conforto.““¹⁰

„Und er zu mir: ‚Folgst du deinem Stern, kannst du den ruhmreichen Hafen nicht verfehlen, wenn ich im schönen Leben richtig sah. Und wäre ich nicht so früh gestorben, hätte ich, da ich den Himmel dir so günstig sah, dich bestärkt in deinem Werk.‘“¹¹

⁷ De veritate, XI, a. 1, edd. Jüssen/Krieger/Schneider (nt. 4), 20: „Sicut igitur medicus dicitur causare sanitatem in infirmo natura operante, ita etiam homo dicitur causare scientiam in alio operatione rationis naturalis illius, et hoc est docere.“

⁸ Zu Dantes Beziehung zu dieser wichtigen Figur cf. P. Armour, Dante's Brunetto: The Paternal Paterine?, in: Italian Studies 38 (1983), 1–38; id., Brunetto Latini, in: The Dante Encyclopedia, ed. R. Lansing, New York–London 2000, 127a–129b; C. T. Davis, Dante's Italy and Other Essays (The Middle Ages series), Philadelphia, PA 1984, 166–197.

⁹ Ich folge dem italienischen Text der ‚Edizione Nazionale‘ (La Commedia secondo l'antica vulgata, ed. G. Petrocchi, 4 vols. [Opere 7], Milano 1966–1967). Des Weiteren beziehe ich mich auf die Ausgabe und den ausführlichen Kommentar von Anna Maria Chiavacci Leonardi, 3 vols., Milano 1991–1997, die den Text von Petrocchi übernimmt und abdruckt. Ich benütze die deutsche Übersetzung von Kurt Flasch (Dante, Commedia in deutscher Prosa, Frankfurt a. M. 32011), aber ich verweise gelegentlich in den Fußnoten ebenfalls auf die zweisprachige Ausgabe von Hartmut Köhler (3 vols., Stuttgart 2010–2012) sowie die reich kommentierte Edition von Hermann Gmelin in sechs Bänden (Stuttgart 1968–1975).

¹⁰ Inferno XV, 55–60, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 248–249.

¹¹ Ed. Flasch (nt. 9), 64; Ed. Köhler (nt. 9), vol. 1, 231: „hätte [...] dich in deinem Vorhaben bestärkt“.

Brunetto, der Cicero und Aristoteles in die Volkssprache übersetzt hat und der mit seinem ‚Livre du tresor‘ ein Vorbild einer Philosophie für Laien geschaffen hat¹², fasst hier seine Intention, Dante auf seinem eigenen Weg zu fördern, zusammen und verwirklicht das von Thomas entworfene Ideal des Lehrers. Dante gesteht selber, dass er seinem väterlichen Lehrer stets dankbar sein wird:

„*Se fosse tutto pieno il mio dimando,
rispuos'io lui, voi non sareste ancora
de l'umana natura posto in bando;
ché 'n la mente m'è fitta, e or m'accora,
la cara e buona imagine paterna
di voi quando nel mondo ad ora ad ora
m'insegnavate come l'uom s'eterna:
e quant'io l'abbia in grado, mentr' io vivo
convien che ne la mia lingua si scerna.*“¹³

„Mein wichtigster Wunsch wäre“, antwortete ich ihm, „Ihr wäret noch nicht verbannt aus der menschlichen Natur. Denn in der Erinnerung bleibt eingepägt und schmerzt mich jetzt das liebe und gute und väterliche Bild von Euch, als Ihr mich in der Welt immer wieder gelehrt habt, wie der Mensch sich ewig macht. Wie sehr mir das wert ist, das soll, solange ich lebe, meine Rede erweisen. [...]“¹⁴

„*M'insegnavate come l'uom s'eterna*“¹⁵, so wird hier das von Brunetto verwirklichte und das von Dante nachgeahmte Tun und Ziel eines Intellektuellen, eines Schriftstellers und eines Philosophen charakterisiert.

III.

Mit Brunetto teilt Dante auch die Bewunderung des Aristoteles, die zu Beginn der Reise durch die Hölle ihren Ausdruck findet¹⁶. Die Begegnung Vergils und Dantes, im ersten Kreis der Hölle, mit der *filosofica famiglia* ist wohlbekannt¹⁷. Es

¹² Einige Hinweise zur leider vernachlässigten Bedeutung Brunettos für die Geschichte der Philosophie in: R. Imbach, Laien in der Philosophie des Mittelalters. Hinweise und Anregungen zu einem vernachlässigten Thema (Bochumer Studien zur Philosophie 14), Amsterdam 1989.

¹³ Inferno XV, 79–87, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 251–252.

¹⁴ Ed. Flasch (nt. 9), 65.

¹⁵ Ed. Köhler (nt. 9), vol. 1, 233 übersetzt: „wie man sich ewiges Andenken verdient“. Zweifellos ist dies auch gemeint, aber es ist ebenfalls an die Annäherung an das Bleibende durch Wissenschaft und Tugend gedacht.

¹⁶ Zur Beziehung Dantes zu Aristoteles immer noch grundlegend E. Moore, Studies in Dante: First Series, Oxford 1896, 92–156 („Dante and Aristotle“); cf. ebenfalls J. A. Scott, Aristotle, in: The Dante Encyclopedia, ed. Lansing (nt. 8), 61b–65a; sowie meine diesbezüglichen Hinweise in der Einleitung zu: Dante, Das Gastmahl. Viertes Buch. Übersetzt von T. Ricklin, eingeleitet und kommentiert von R. Imbach in Zusammenarbeit mit R. Béhar und T. Ricklin (Philosophische Werke 4/4), Hamburg 2004, XI–LXIV, hier XII–XXVIII.

¹⁷ Zu diesem oft behandelten Canto cf. die originelle Deutung von T. Ricklin, Il «nobile castello» dantesco e le riappropriazioni delle tradizioni filosofiche antiche, in: A. Palazzo (ed.), L'antichità classica nel pensiero médiévale. Atti del convegno della Società Italiana per lo Studio del Pensiero Medievale (SISPM). Trento, 27–29 settembre 2010 (Textes et Études du Moyen Âge 61), Porto

ist von besonderer Bedeutung, dass die wichtige Aufzählung der hohen Geister der Philosophie in diesem Gesang mit Aristoteles eröffnet wird und dass Dante die Liste mit Averroes beschließt:

„Poi ch'innalzai un poco più le ciglia,
vidi 'l maestro di color che sanno
seder tra filosofica famiglia.“¹⁸

„Als ich dann die Brauen ein wenig hob, sah ich den Meister derer, die wissen, in der Familie der Philosophen sitzen.“¹⁹

Welches ist die tiefere Bedeutung dieses Verses? Welches sind die Gründe der Hochschätzung des Aristoteles? In ‚Convivio‘ IV, vi legt Dante ausführlich Rechenschaft ab darüber, weshalb Aristoteles Anerkennung und Gehorsam verdient („e degno di fede e d'obediènza“)²⁰. Und die Antwort ist eindeutig: Weil er das Ziel menschlichen Daseins am besten erfasst hat, deshalb verdient der griechische Philosoph Achtung und Gehorsam. Dante belegt diese Behauptung mit einem kurzen Abriss der Philosophiegeschichte²¹, wo er festhält, Epikur und die Stoiker hätten zwar einige Dimensionen der Ethik richtig erfasst, aber erst Aristoteles habe diese Disziplin der Philosophie zu ihrer Vollendung gebracht. Diese These muss mit der in ‚Convivio‘ II, xiii–xiv vorgelegten Wissenschaftseinteilung²² in Verbindung gebracht werden, wo Dante in einem interessanten Ver-

2011, 279–306. Cf. ebenfalls F. Mazzoni, Saggio di un nuovo commento alla *Commedia*: il canto IV dell'*Inferno*, in: Studi danteschi 42 (1965), 29–206; K. Foster, The Two Dantes (I): Limbo an Implicit Faith, in: id., The Two Dantes and Other Studies. Collected Essays, London 1977, 156–189.

¹⁸ Inferno IV, 130–132, ed. Petrocchi (nt. 9), 73.

¹⁹ Ed. Flasch (nt. 9), 24.

²⁰ Das Gastmahl, IV, vi, ed. Ricklin (nt. 16), 43–45, zum Begriff der ‚Autorität‘: eine Person besitzt Autorität in einem zweiten Sinne, wenn sie würdig (*degnà*) ist, „daß man ihr glaubt und gehorcht“. Des Weiteren zu Aristoteles vornehmlich § 7: „Und weil alle menschlichen Handlungen ein Ziel verlangen, d. h. jenes des menschlichen Lebens, auf das der Mensch hingeeordnet ist, insofern er Mensch ist, muß man jenem Lehrer und Künstler, der dieses aufzeigt und bedenkt, in höchstem Maße glauben und gehorchen. Dieser ist Aristoteles: Also ist er am meisten des Vertrauens und des Gehorsams würdig.“

²¹ Cf. Das Gastmahl, IV, vi, ed. Ricklin (nt. 16), 9–16 mit dem Ergebnis, dass (§ 17) „die Autorität des höchsten Philosophen“ Aristoteles zukommt.

²² Das Gastmahl. Zweites Buch. Übersetzt und kommentiert von T. Ricklin (Philosophische Werke 4/2), Hamburg 1996, die Kapitel xiii–xiv, 68–89, der Kommentar 237–302. Zum Philosophieverständnis Dantes cf. ebenfalls T. Ricklin, Théologie et Philosophie du *Convivio* de Dante Alighieri, in: J.-L. Solère/Z. Kaluza (eds.), La servante et la consolatrice. La philosophie dans ses rapports avec la théologie au Moyen Âge (Textes et traditions 3), Paris 2002, 129–150; P. Porro, Avegna che poci, per male camminare, compiano la giornata. Della felicità filosofica e i suoi limiti nel Convivio dantesco, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 59 (2012), 389–406; ebenso die Einleitung von Gianfranco Fioravanti zum ‚Convivio‘, in: Dante Alighieri, Opere, ed. M. Santagata, vol. 2, Milano 2014, 6–79, sowie die umfangreiche Einführung von Francis Cheneval zu: Das Gastmahl. Erstes Buch. Übersetzt von T. Ricklin. Mit einer Einleitung und einem Kommentar von F. Cheneval (Philosophische Werke 4/1), Hamburg 1996, XI–CV. An dieser Stelle möchte ich ebenfalls auf K. Flasch, Einladung, Dante zu lesen, Frankfurt a. M. ³2011, hinweisen. Dieses Buch besitzt in meiner Auseinandersetzung mit Dante auch deshalb

gleich des Wissenschaftsgebäudes mit dem Himmelsgewölbe Physik und Metaphysik mit dem Fixsternhimmel identifiziert, die Moralphilosophie dagegen mit dem *primo mobile*, d. h. jener Sphäre, von der Werden und Vergehen des gesamten Universums abhängen. Dieser Vergleich der Ethik mit jenem Himmel, der die Bewegung aller anderen Himmelssphären verursacht, veranschaulicht ganz eindeutig, dass ohne die Ethik die gesamte Philosophie ihre Funktion verlöre. Stünde nämlich dieser Himmel still, gäbe es kein Werden und Vergehen mehr:

„Und nicht anders wären, würde die Moralphilosophie aufhören, die anderen Wissenschaften eine gewisse Zeit lang verborgen und, es gäbe weder Werden von Glück noch glückliches Leben, und vergebens wären sie (die anderen Wissenschaften) niedergeschrieben und im Altertum erfunden worden.“²³

Es ist also unzweifelhaft, dass Dante Aristoteles als den Vollender der Moralphilosophie verehrt. Die Tragweite dieser Feststellung wird allerdings nur sichtbar, wenn wir überdies bedenken, dass in den Augen Dantes die Ethik – und nicht die Metaphysik – den Rang der Ersten Philosophie innehat²⁴.

Auch wenn es methodisch gesehen zweifellos naiv wäre, die Bedeutung eines Autors für einen anderen an der Zahl der ausdrücklichen Zitate zu messen, so vermittelt nichtsdestotrotz eine genaue Prüfung der ausdrücklichen Nennungen eines Philosophen durch einen anderen wertvolle Einsichten, die einiges aussagen über die Arbeitsweise und das philosophische Denken eines Autors²⁵. Dies gilt auch im Falle der Aristoteleszitate Dantes. Aristoteles wird in den Schriften Dantes um die 150mal ausdrücklich erwähnt. Der weitaus größte Teil dieser expliziten Nennungen findet sich im ‚Convivio‘ (mehr als 80, davon entfallen 59 auf den IV. Traktat); beachtlich ist auch der Anteil der ‚Monarchia‘ (33). Ich möchte indes zwei Belege aus der ‚Commedia‘ erwähnen, die zeigen, wie intensiv Dante die Ideen der ‚Metaphysik‘ in sein eigenes Denken integriert hat. Wenn er ‚Paradiso‘ XXVII formuliert:

„*La donna mia che mi vedëa in cura
forte sospeso, disse: „Da quel punto
depende il cielo e tutta la natura [...]“*“²⁶

so ist dies mehr als eine Anspielung auf ‚Metaphysik‘ XII, 7, 1072b13–14, wo steht: „*Ex tali igitur principio dependet celum et natura*“²⁷. Der letzte Vers des

eine besondere Bedeutung, weil ich es mit dem Autor in freundschaftlichen Gesprächen, die mich unendlich bereichert haben, ausführlich diskutiert habe.

²³ Das Gastmahl, II, xiv, 18, ed. Ricklin (nt. 22), 87–89.

²⁴ Cf. dazu ebenfalls R. Imbach, Ein anderer Dante, in: Dante Alighieri, Philosophische Werke in einem Band. Übersetzt von T. Ricklin/D. Perler/F. Cheneval. Herausgegeben und mit einer neuen Einleitung von R. Imbach, Hamburg 2015, VI–XXXVIII.

²⁵ Eine genauere Darstellung des Folgenden in: Imbach, Einleitung (nt. 16), XII–XXVIII.

²⁶ Paradiso XXVIII, 40–42, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 4, 463.

²⁷ So in der von Wilhelm von Moerbeke revidierten Übersetzung, der sogenannten Media, Aristoteles Latinus, vol. 25.3.2, ed. G. Vuillemin-Diem, Leiden–New York–Köln 1995, 258, 271.

poema sacro ist dagegen gleichsam der Ausdruck der Quintessenz des ganzen Werkes, wenn von der Liebe, die alles bewegt die Rede ist:

„*l'amor che move il sole e l'altre stelle*“²⁸.

Offensichtlich handelt es sich um eine Reminiszenz an Boethius²⁹, aber dieser Vers ist auch ein Nachklang von ‚Metaphysik‘ XII, 7, 1072b4, wo gesagt wird, der unbewegte Beweger bewege als geliebter: „*mouet autem ut amatum*“³⁰.

Einige Sätze des Aristoteles, die Dante möglicherweise auch über ein Florilegium kannte, sind für Dante zu eigentlichen philosophischen Leitsätzen geworden. Dies gilt z. B. für die Sentenz, die Kunst ahme die Natur nach³¹, oder für das Ökonomieprinzip, das an zwei ganz verschiedenen Schnittstellen seines Werkes auftaucht³². In der ‚Questio‘ 28, wo nachgewiesen werden soll, dass das Wasser nicht höher liegt als die Erde, wird das Ökonomieprinzip eingesetzt. Derselbe Grundsatz wird in der ‚Monarchia‘ politisch ausgewertet, zugunsten der Monarchie. Noch bedeutsamer ist ein anderes Prinzip, das bei Aristoteles mehrfach auftaucht: *natura nihil facit frustra*³³. Dieser folgenreiche Gedanke, der mit dem Sparsamkeitsprinzip zusammenhängt, wird bei Dante metaphysisch interpretiert und mit der Idee der göttlichen Vernunft verknüpft. Er setzt eine durchgängige Vernünftigkeit und Geordnetheit der gesamten Wirklichkeit voraus und manifestiert den Vernunftoptimismus des Poeten, der mehrfach an das Prinzip erinnert, wenn belegt werden soll, dass die Welt vernünftig geordnet und aufgebaut ist³⁴.

²⁸ Paradiso, XXXIII, 145, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 4, 558.

²⁹ Consolatio philosophiae, II, m. 8, ed. C. Moerschini, Monachii–Lipsiae 2000, 56, 28–30: „*o felix humanum genus. Si vestros animos amor: quo coelum regitur, regat*“.

³⁰ Übersetzung Media, recensio Guillelmi, in: Aristoteles Latinus, vol. 25.3.2 (nt. 27), 257, 259–260.

³¹ Physik, II, 2, 194a21–22: „*ars imitatur naturam*“ wird Inferno, XI, 97–105, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 187–188 paraphrasiert: „*„Filosofia“, mi disse, „a chi la ’ntende, / nota, non pure in una sola parte, / come natura lo suo corso prende / dal divino ’ntelletto e da sua arte; / e se tu ben la tua Fisica note, / tu troverai, non dopo molte carte, / che l’arte vostra quella, quanto pote, / segue, come ’l maestro fa ’l discente; / si vostr’ arte a Dio quasi è nepote [...].“*

³² Monarchia, I, xiv, 1. Studienausgabe. Einleitung, Übersetzung und Kommentar von R. Imbach / C. Flüeler, Stuttgart 1989, 102 (diese Ausgabe druckt die Edition von Pier Giorgio Ricci, Milano 1965, ab). Es sei hier auf die zwei vor kurzer Zeit erschienenen neuen, reich kommentierten Ausgaben des lateinischen Textes verwiesen: Monarchia. A cura di P. Chiesa / A. Tabarroni, con la collaborazione di D. Ellero, Salerno 2013; Monarchia. A cura di D. Quagliani, in: Dante Alighieri, Opere, ed. Santagata, vol. 2 (nt. 22), 807–1415. Ebenfalls erwähnt werden muss die neue Ausgabe der ‚Edizione Nazionale‘ von P. Shaw, Milano 2009. Das sogenannte Ökonomieprinzip wird ebenfalls in der ‚Questio‘ zitiert (Abhandlung über das Wasser und die Erde. Übersetzt, eingeleitet und kommentiert von D. Perler, Hamburg 1994, 16): „*quia quod potest fieri per unum, melius est quod fiat per unum quam per plura*“ (cf. den Kommentar von Perler, 78).

³³ Aristoteles, De caelo, I, 4, 271a33 sowie De anima, III, 9, 432b22–25.

³⁴ Monarchia, I, iii, 3, ed. Imbach / Flüeler (nt. 32), 66: „*Propter quod sciendum primo quod Deus et natura nil otiosum facit, sed quicquid prodit in esse est ad aliquam operationem*.“ Monarchia, I, x, 1, ibid., 84: „*Et ubicumque potest esse litigium, ibi debet esse iudicium; aliter esset imperfectum sine proprio perfectivo: quod est impossibile, cum Deus et natura in necessariis non deficiat*.“

Ein letztes Beispiel kann verdeutlichen, wie Dante gewisse Sentenzen des Aristoteles aufgreift und sie in innovativer Weise zur Verdeutlichung seiner eigenen Thesen auswertet. Auf den ersten Satz der ‚Metaphysik‘, wo das Erkenntnisverlangen aller Menschen behauptet wird, spielt nicht nur der Anfang der ‚Monarchia‘ an³⁵, sondern vor allem derjenige des ‚Convivio‘:

„*Si come dice lo Filosofo nel principio de la Prima Filosofia, tutti li uomini naturalmente desiderano di sapere.*“³⁶

Die Zahl jener mittelalterlichen Philosophen, die den Anfang der ‚Metaphysik‘ zitiert haben, ist unermesslich, aber Dante ist meines Wissens der erste, der sich ausdrücklich mit der Bedeutung des Terminus ‚omnes‘ auseinandergesetzt hat, denn er stellt sich ausdrücklich die Frage, wie es kommt, dass nicht alle Menschen ihr natürliches Verlangen stillen können. Er schreibt sein ‚Convivio‘, d. h. sein Gastmahl, um jenen Menschen, die vom Tisch, wo das Brot der Engel verspeist wird, ausgeschlossen sind, philosophisches Wissen zu vermitteln. Um dieses Vorhaben einer Philosophie für die *non-litterati* zu formulieren, dem auch die ‚Commedia‘ gehorcht, hat er sich des Anfangssatzes der ‚Metaphysik‘ als Wegweiser bedient³⁷.

IV.

Die Rolle Vergils in der ‚Commedia‘ lässt keinen Zweifel zu: der von Beatrice Beauftragte, der Dante durch die Hölle und das Fegefeuer führen soll, ist die Stimme der Vernunft. Ein Passus aus dem ‚Purgatorio‘ hält die Rollenverteilung zwischen Vergil und Dante klar fest:

„*Ed ellì a me: Quanto ragion qui vede,
dir ti poss' io; da indi in là t'aspetta
pur a Beatrice, ch'è opra di fede.* [...]“³⁸

„So weit Vernunft hier sieht, kann ich es dir erklären; was darüber hinausgeht, erwarte nur von Beatrice, denn das ist Sache des Glaubens. [...]“³⁹

Unzählig sind die Stellen, die das wiederholen, was Dante zu Beginn der Reise ausdrückt:

³⁵ Monarchia, I, i, 1, ed. Imbach/Flüeler (nt. 32), 60: „*Omnium hominum quos ad amorem veritatis natura superior impressit hoc maxime interesse videtur: ut, quemadmodum de labore antiquorum ditati sunt, ita et ipsi posteris prolaborent, quatenus ab eis posteritas habeat quo ditetur.*“

³⁶ Convivio, ed. Fioravanti (nt. 22), 93; Das Gastmahl, I, ed. Ricklin (nt. 22), 3: „Wie der Philosoph zu Beginn der *Metaphysik* sagt, wünschen alle Menschen von Natur aus zu wissen.“ Cf. die Kommentare von Cheneval, 76–79, und Fioravanti, 93.

³⁷ Cf. vor allem Convivio, I, i–xiii; zur Struktur der ersten Buches: Cheneval, *ibid.* (nt. 22), 71–75.

³⁸ Purgatorio, XVIII, 46–48, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 3, 300.

³⁹ Ed. Flasch (nt. 9), 214.

„*Tu se' lo mio maestro e 'l mio autore.*“⁴⁰

Die ‚Commedia‘, als christliche ‚Aeneis‘, verdankt dem Mantuaner nicht nur stilistisch, sondern auch inhaltlich sehr viel. Die Ausdrücke, mit denen Dante diese Schuldigkeit zum Ausdruck bringt, sind zahlreich: er nennt ihn nicht nur „*maestro*“⁴¹, sondern auch „*padre*“, „*dolce padre*“⁴², „*dolcissimo patre*“⁴³, „*più che padre*“⁴⁴. Am ergreifendsten ist indes eine Stelle im 23. Gesang des ‚Inferno‘, wo die beiden Wanderer von Teufeln bedroht und verfolgt werden.

„*Lo duca mio di subito mi prese,
come la madre ch'al romore è desta
e vede presso a sé la fiamme accese,
che prende il figlio e fugge e non s'arresta,
avendo più di lui che di sé cura,
tanto che solo una camiscia vesta [...]*“⁴⁵

„Sofort packte mein Führer mich, so schnell wie eine Mutter, die vom Lärm geweckt, ganz in ihrer Nähe Feuer sieht, ihr Kind ergreift und flieht, mehr in Sorge um den Kleinen als um sich, so daß sie nicht einmal ein Hemd anzieht.“⁴⁶

Es ist Vergil, der im 11. Gesang des ‚Inferno‘ seinem Schüler die moralische Topografie der Hölle enthüllt. Der Symbolhaftigkeit seiner Figur entsprechend, legt Vergil eine strikt philosophische Deutung des Aufbaus der Hölle und der Gliederung der schlechten Handlungen vor⁴⁷. Die folgende Darlegung zur Struktur der inneren Hölle beruht auf der ciceronianischen Unterscheidung zweier Arten der *iniuria*, wie sie in ‚De officiis‘ entwickelt wird (*aut vi aut fraude*, durch Gewalt oder Betrug)⁴⁸.

„*Figliuol mio, dentro da cotesti sassi,
cominciò poi a dir, son tre cerchi
di grado in grado, come que' che lassi.*“

⁴⁰ Inferno, I, 85, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 14. Zur Bedeutung Vergils im Werk Dantes cf. D. Consoli/A. Ronconi, Virgilio Marone, Publio, in: Enciclopedia Dantesca, vol. 5, Roma 1970.

⁴¹ Dante nennt Vergil zwölfmal „*buon maestro*“ und neunzehnmal „*mio maestro*“.

⁴² Inferno, VIII, 110; Purgatorio IV, 44; XV, 25; XV, 124; XVIII, 13; XXIII, 13; XXV, 17.

⁴³ Purgatorio, XXX, 50.

⁴⁴ Purgatorio, XXIII, 4.

⁴⁵ Inferno, XXIII, 37–42, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 385.

⁴⁶ Ed. Flasch (nt. 9), 96.

⁴⁷ Zum 11. Gesang cf. R. Imbach/S. Maspoli, Philosophische Lehrgespräche in Dantes ‚Commedia‘, in: K. Jacobi (ed.), Gespräche lesen. Philosophische Dialoge im Mittelalter, Tübingen 1999, 296–299; ebenfalls F. Mazzoni, Canto XI dell’Inferno (Lectura Dantis Neapolitana), Napoli 1985, 167–209, sowie den Kommentar von Chiavacci Leonardi (nt. 9), vol. 1, 331–334 sowie 337–351.

⁴⁸ Cicero, De officiis, I, 13, 41. Übersetzt, kommentiert und herausgegeben von H. Gunermann, Stuttgart 1976, durchgesehene und erweiterte Ausgabe 2003, 40: „*Cum autem duobus modis, id est aut vi aut fraude, fiat iniuria, fraus quasi vulpeculae, vis leonis videtur; utrumque homine alienissimum, sed fraus odio digna maiore.*“

*Tutti son pien di spirti maladetti;
ma perché poi ti basti pur la vista,
intendi come e perché son costretti.
D'ogne malizia, ch'odio in cielo acquista,
ingiuria è 'l fine, ed ogne fin cotale
o con forza o con frode altrui contrista.
Ma perché frode è de l'uom proprio male,
più spiace a Dio; e però stan di sotto
li frodolenti, e più dolor li assale. [...]*⁴⁹

„Mein Sohn, in diesen Felsen hier gibt es drei Kreise; sie sind abgestuft wie die, die du verlassen hast. Alle sind voll von verurteilten Geistern. Aber damit dir nachher der bloße Anblick genügt, hör dir an, wie und warum sie zusammengepfertcht sind. Jede Bosheit, die den Haß des Himmels verdient, zielt aufs Unrecht, das dem Nächsten schadet, sei's mit Gewalt, sei's mit Betrug. Betrug ist das spezifisch menschliche Böse, darum mißfällt er Gott mehr; deswegen befinden sich die Betrüger weiter unten und leiden größeren Schmerz. [...]

⁵⁰

Was hingegen den Gesamtaufbau der Hölle betrifft, spricht Vergil eine aristotelische Sprache, denn der folgende Passus ist direkt vom siebenten Buch der ‚Nikomachischen Ethik‘ beeinflusst, wo der Stagirite drei Arten von zu vermeidenden Sitten unterscheidet: *malicia*, *incontinentia*, *bestialitas*⁵¹:

*„Ed elli a me: ‚Perché tanto delira‘,
disse, ‚lo ’ingengo tuo da quel che sòle?
o ver la mente dove altrove mira?
Non ti rimembra di quelle parole
con le quai la tua Etica pertratta
le tre disposizion che ’l ciel non vole,
incontenenza, malizia e la matta
bestialitate? e come incontenenza
men Dio offende e men biasimo accatta? [...]*⁵²

„Und er zu mir: ‚Warum irrt dein Geist hier gegen deine Gewohnheit so weit ab? Oder worauf willst du hinaus? Erinnerst du dich nicht der Worte, mit denen deine Ethik die drei Haltungen behandelt, die Gott nicht will: Unbeherrschtheit, Bosheit und tierisch-stumpfe Gewalt? [...]

⁵³

Beide Interpretationen der moralischen Topografie bewundert Dante. Die Dankbarkeit seinem Meister gegenüber drückt sich in geradezu überschwänglichen Worten aus:

⁴⁹ Inferno, XI, 16–27, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 177–178.

⁵⁰ Ed. Flasch (nt. 9), 48.

⁵¹ Aristoteles, *Ethica nicomachea*, VII, 1, 1145a, Aristoteles Latinus, vol. 26.1–3, ed. R. A. Gauthier, Leiden–Bruxelles 1972, 271, 6–7: „[...] *circa mores fugiendorum tres sunt species, malicia, incontinentia, bestialitas*“.

⁵² Inferno, XI, 76–84, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 185.

⁵³ Ed. Flasch (nt. 9), 50.

*„O sol che sani ogni vista turbata,
tu mi contenti sì quando tu solvi,
che, non men che saver, dubbiar m'aggrata.“*⁵⁴

„O Sonne, du heilst jeden unklaren Blick und erfreust mich mit deinen Lösungen, daß mir Zweifeln genau so lieb wird wie Wissen.“⁵⁵

Vergil übernimmt ebenfalls die Aufgabe, an der Schwelle vom XVII. zum XVIII. Gesang des ‚Purgatorio‘ nicht nur den Aufbau des zweiten Jenseitsreiches begreiflich zu machen, sondern bei dieser Gelegenheit, genau in der Mitte des ganzen Werkes, jene These zu erklären, die Dantes Ethik trägt:

*„Né creator né creatura mai,
cominciò el, figliuol, fu sanza amore,
o naturale o d'animo, e tu 'l sai.
Lo naturale è sempre sanza errore,
ma l'altro puote errar per malo obietto
o per troppo o per poco di vigore. [...]“*⁵⁶

„Und er begann: ‚Weder Schöpfer noch Geschöpf, mein Sohn, waren je ohne Liebe, ohne naturhaftes oder geistiges Begehren, wie du weißt. Das naturhafte Verlangen ist immer ohne Irrtum, doch die geistige Liebe kann irren, wenn sie sich auf den falschen Gegenstand richtet oder wenn sie zu viel oder zu wenig Kraft hat. [...]“⁵⁷

Die Liebe ist die Triebfeder aller Bewegung in der Welt, aber sie ist vor allem der Anstoß allen menschlichen Handelns. Aus diesem Grunde betrachtet Dante sie als letztes Kriterium der Beurteilung menschlichen Tuns:

*„Quinci comprender puoi ch'esser conviene
amor sementa in voi d'ogne virtute
e d'ogne operazion che merta pene.“*⁵⁸

„Daher kannst du verstehen, daß bei euch immer Liebe der Same ist für jede Tugend und auch für jede Tat, die Strafe verdient.“⁵⁹

Dantes Ethik der Liebe hängt indes mit einer Voraussetzung zusammen, nämlich dass der Mensch ein freies Wesen ist. Die Freiheit allein, jenes größte Geschenk Gottes, wie Beatrice sich ausdrückt⁶⁰, ermöglicht ethisches Handeln. Auch diese Grundthese fasst Vergil im XVIII. Gesang des ‚Purgatorio‘ zusammen:

⁵⁴ Inferno, XI, 91–93, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 2, 186.

⁵⁵ Ed. Flasch (nt. 9), 50.

⁵⁶ Purgatorio, XVII, 91–96, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 3, 288–289.

⁵⁷ Ed. Flasch (nt. 9), 211.

⁵⁸ Purgatorio, XVII, 103–105, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 3, 290.

⁵⁹ Ed. Flasch (nt. 9), 211.

⁶⁰ Paradiso, V, 19–24, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 4, 69: *„Lo maggior don che Dio per sua larghezza/
fesse creando, e a la sua bontate/ più conformato, e quel ch'e' più apprezzza,/ fu de la volontà la libertate;/ di
che le creature intelligenti,/ e tutte e sole, fuoro e son dotate.“*

„*Color che ragionando andaro al fondo,
s'accorser d'esta innata libertate;
però moralità lasciaro al mondo.*“⁶¹

„Die Männer, die denkend den Dingen auf den Grund gegangen sind, entdeckten diese angeborene Freiheit; deswegen hinterließen sie der Welt die Ethik.“⁶²

„*Color che ragionando andaro al fondo*“, damit sind natürlich die Philosophen angesprochen, aber auch die Theologen, denn die von Vergil entwickelte Theorie der Liebe verdankt Thomas von Aquin sehr viel. Im zentralen Gesang XVIII entdecke ich allerdings auch noch einen interessanten didaktischen Hinweis zum Verhältnis von Lehrer und Schüler:

„*Posto aveva fine al suo ragionamento
l'alto dottore, e attento guardava
ne la mia vista s'io pareva contento;
e io, cui nova sete ancor frugava,
di fuor tacea, e dentro dicea: 'Forse
lo troppo dimandar ch'io fo li grava'.
Ma quel padre verace, che s'accorse
del timido voler non s'apriva,
parlando, di parlar ardir mi porse.*“⁶³

„Der hohe Lehrer hatte seiner Rede ein Ende gesetzt, aufmerksam schaute er auf mein Gesicht, ob ich zufrieden aussah. Mich plagte aber schon neuer Wissensdurst, doch nach außen schwieg ich, und innen sagte ich mir: ‚Vielleicht wird ihm mein allzu vieles Fragen lästig.‘ Aber er, ein wirklicher Vater, erkannte das zaghafte Verlangen, das sich nicht öffnete, und machte mir mit dem, was er sagte, Mut zum Sprechen.“⁶⁴

„*Lo troppo dimandar*“, der Schüler hat Bedenken, aber die Art und Weise, wie der *padre verace*, der väterliche Lehrer, den Schüler behandelt, ermuntert dessen Reden: der Lehrer gibt, sprechend, dem Schüler Mut zum Sprechen: „*parlando, di parlare ardir mi porse*“.

V.

Es ist hier nicht der Ort, das vielschichtige Verhältnis von Dante zu Beatrice zu behandeln, ich will es nur unter dem Gesichtspunkt des Lehrer-Schüler-Verhältnisses kurz berühren, indem ich auf den zweiten Gesang des ‚Paradiso‘ hinweise und andeute, wie Beatrice lehrt. Wir sind im Mondhimmel, sodass es uns nicht erstaunt, dass Dante eine diesbezügliche Frage an Beatrice stellt:

⁶¹ Purgatorio, XVIII, 67–69, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 3, 303.

⁶² Ed. Flasch (nt. 9), 214.

⁶³ Purgatorio, XVIII, 1–9, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 3, 295.

⁶⁴ Ed. Flasch (nt. 9), 213.

„Ma ditemi: che son li segni bui
di questo corpo, che là giuso in terra
fan di Cain favoleggiare altrui?“⁶⁵

„Aber sagt mir: Was sind diese dunklen Flecken an diesem Himmelskörper? Unten auf der Erde bringen sie manchen dazu, von Kain zu fabulieren.“⁶⁶

Beatrice wird im darauf folgenden Lehrgesang eine ausführliche Antwort auf das beunruhigende Problem der Mondflecken vorlegen, aber sie beginnt mit einer methodischen Bemerkung von größter Bedeutung, die Einblick vermittelt in Dantes Philosophie:

„Ella sorrise alquanto, e poi: „Selli erra
l'oppinion“, mi disse, „d'i mortali
dove chiave di senso non diserra,
certo non ti dovrien punger li strali
d'ammirazione omai, poi dietro ai sensi
vedi che la ragione ha corte l'ali. [...]“⁶⁷

„Sie lächelte ein wenig und sagte mir dann: ‚Wo der Schlüssel der Sinne nichts aufschließt, irrt die Meinung der Sterblichen. Die Pfeile der Verwunderung dürften dich nicht mehr verletzen, wenn du siehst, wie kurz die Flügel der Vernunft sind, wenn sie über die Sinne hinausfliegt. [...]“⁶⁸

Diese Ermahnung zu einem durchdachten Empirismus wird in den Versen 94–96 noch unterstrichen, wenn Beatrice daran erinnert, dass

„schließlich [...] das Experiment die Quelle [ist], aus der euer Wissen fließt“⁶⁹.

Der Aufbau des Lehrgesprächs von Dante und Beatrice verdient Beachtung: die *magistra* bittet zuerst Dante, seine Auffassung zu den Mondflecken darzulegen. Dantes Deutung wird danach ausführlich von Beatrice widerlegt – sie spricht selber von einem *falsificare* (Vers 84) – und danach durch eine andere Auslegung überholt. Das Ganze ist wie eine *quaestio* strukturiert, in der zuerst die falsche Meinung widerlegt wird, bevor der Lehrer die *determinatio* vorlegt. Allerdings ist es beachtlich, dass hier Beatrice eine Theorie kritisiert, die Dante

⁶⁵ Paradiso, II, 49–51, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 4, 26.

⁶⁶ Ed. Flasch (nt. 9), 286. Dante spielt darauf bereits ‚Inferno‘ XX, 126 an: die volkstümliche Vorstellung wollte die Mondflecken mit einem Bild Kains mit einem Dornenbündel in Verbindung bringen. Der zweite Gesang des ‚Paradiso‘ wurde eingehend kommentiert von B. Nardi, La dottrina delle macchie lunari nel secondo canto del ‚Paradiso‘, in: id., Saggi di filosofia dantesca, Firenze 1967, 3–39; C. Vasoli, Il canto II del Paradiso, in: A. Mellone (ed.), I primi undici canti del Paradiso, Roma 1992, 25–51; G. Stabile, Navigazione celeste e simbolismo lunare in ‚Paradiso‘ II, in: Studi medievali 30 (1980), 97–140; ein paar Hinweise ebenfalls bei Imbach/Maspoli, Philosophische Lehrgespräche (nt. 47), 309–313.

⁶⁷ Paradiso, II, 52–57, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 4, 26.

⁶⁸ Ed. Flasch (nt. 9), 286.

⁶⁹ Paradiso, II, 95–96, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 4, 30: „esperienza, se già mai la provi,/ ch'esser suol fonte ai rivi di vostr' arti.“ Ed. Flasch (nt. 9), 287.

selber früher im ‚Convivio‘ vertreten hatte⁷⁰. Die ausführliche Diskussion, die in diesem Gesang geführt wird, zeigt nicht nur Beatrice als Naturphilosophin, sondern enthält vor allem eine Diskussion, die Dante mit Dante führt im Sinne einer lehrinhaltenlichen Selbstkorrektur⁷¹.

Indes enthält der Gesang noch einen sehr aufschlussreichen Hinweis zum Verhältnis zwischen Lehrerin und Schüler, eine Bemerkung, die noch einmal meine eingangs formulierte Behauptung bestätigt, des Thomas Auffassung könne auch für das Verständnis Dantes wegleitend sein. Gegen Ende des Lehrgesprächs formuliert Beatrice eine didaktische Anleitung, die ich nur bewundern kann:

„*Riguarda bene omai sì com' io vado
per questo loco al vero che disiri,
sì che poi sappi sol tener lo guado.*“⁷²

„Sieh genau zu, wie ich von dieser Stelle aus zu dem Wahren gehe, nach dem du verlangst, so daß du danach den Weg allein gehen kannst.“⁷³

Sie führt Dante hinauf, damit er selbst zum Ziel gelange.

VI.

Es ist Aufgabe des Lehrers, dem Schüler zu ermöglichen, seinen eigenen Weg zu finden und zu gehen. In der Verwirklichung dieses Zieles in der ‚Commedia‘ spielen drei Gesänge eine ganz besondere Rolle: die Gesänge XXIV bis XXVI des ‚Paradieses‘ können nach meiner Auffassung geradezu als das Magisterexamen Dantes gedeutet werden, eine Prüfung, die mit einer *determinatio magistralis* endet⁷⁴. In diesem Teil der ‚Commedia‘ stehen bekanntlich die drei theologischen Tugenden Glaube, Hoffnung und Liebe im Zentrum. Dante wird von den drei Aposteln Petrus, Jakobus und Johannes geprüft und erst die bestandene Prüfung erlaubt den endgültigen Aufstieg zu Gott. Beatrice bittet zu Beginn dieser Prüfung Petrus:

⁷⁰ Cf. dazu Convivio, II, xiii, 9 (Das Gastmahl. Drittes Buch. Übersetzung von T. Ricklin. Mit einem Kommentar von F. Cheneval [Philosophische Werke 4/3], Hamburg 1998, 70–73). Hier versteht Dante die „*rarietà del suo corpo*“ als Ursache der Mondflecken. Diese Auffassung stimmt mit derjenigen des Averroes überein (De substantia orbis, c. 2).

⁷¹ Beatrice führt die neue Lehre in den Versen 64–72 vor und gibt Verse 130–132 (ed. Petrocchi [nt. 9], vol. 4, 34–35) die letzte Begründung: „*e 'l ciel cui tanti lumi fanno bello / de la mente profonda che lui volve / prende l'immagine e fassene suggello*“. Cf. Imbach/Maspoli, Philosophische Lehrgespräche (nt. 47), 312–313.

⁷² Paradiso, II, 124–126, ed. Petrocchi (nt. 9), vol. 4, 33–34.

⁷³ Ed. Flasch (nt. 9), 288.

⁷⁴ Zum Folgenden cf. Imbach/Maspoli, Philosophische Lehrgespräche (nt. 47), 318–321; R. Imbach, Filosofia dell'amore. Un dialogo tra Tommaso d'Aquino e Dante, in: Studi medievali, terza serie 43 (2002), 816–832.